



IMPROVING
**GUIDANCE &
COUNSELLING**
IN ADULT LEARNING

**MANUAL DE BOAS PRÁTICAS PARA MAPEAR COMPETÊNCIAS
ADQUIRIDAS E DESENVOLVIDAS AO LONGO DA VIDA**



Informação do documento

Este manual pretende constituir-se como uma ferramenta pedagógica para mapear as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida de alunos adultos e expandir e desenvolver as competências dos educadores envolvidos nos processos de orientação e aconselhamento. Desta forma, o objetivo é inovar novas formas eficazes no processo de orientação e aconselhamento, numa perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. As boas práticas recolhidas pelo consórcio do projeto serviram como base para a primeira versão da ferramenta pedagógica, que foi posteriormente adaptada/reformulada, após a fase de testes com alunos adultos e educadores.

Consórcio

Työväen Akatemia, Finlândia (entidade coordenadora do projeto)

Cáritas Diocesana de Coimbra, Portugal

AFEdemy, Academy on age-friendly environments in Europe B.V., Países Baixos

Ljudska Univerza Celje, Eslovénia

Estado

Final

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



**IMPROVING GUIDANCE AND COUNSELLING IN ADULT LEARNING | INOVAR OS PROCESSOS DE
ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

CONTRATO N.º 2019-1-FI01-KA204-060698

A Comissão Europeia, ou qualquer pessoa agindo em seu nome, não pode ser responsabilizada pela utilização da informação contida na presente publicação ou por quaisquer erros que, apesar de uma preparação e verificação cuidadas, possam surgir. A presente publicação não reflete necessariamente a opinião ou a posição da União Europeia.

Conteúdo

Introdução	1
Orientação e aconselhamento na educação de adultos	3
Orientação e aconselhamento ao longo da vida baseados na esperança	6
Mapear as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida	13
Boas práticas do Projeto IGCAL	15
1. Reconhecimento das aprendizagens prévias	18
1A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual	19
1B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo	21
2. Autoconsciência como aluno.....	22
2A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual	23
2B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo	28
3. Fatores de autoconsciência	30
3.1 Capacidade de fazer escolhas de forma independente	30
3.1A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual	31
3.1B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo	32
3.2 Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal	33
3.2A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual	34
3.2B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo	36
4. Habilidades metacognitivas.....	38
4A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual	38
4B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo	40
5. Motivação.....	43
5A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual	44
5B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo	46
6. Dados socioeconómicos e culturais.....	48
6A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual	48
6B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo	49
Conclusão	51

Lista de tabelas

Tabela 1: Reconhecimento das aprendizagens prévias - Ljudska univerza Celje	20
Tabela 2: Reconhecimento das aprendizagens prévias - Cáritas Diocesana de Coimbra	20
Tabela 3: Reconhecimento das aprendizagens prévias - Cáritas Diocesana de Coimbra	21
Tabela 4: Autoconsciência como aluno - Työväen Akatemia	24
Tabela 5: Autoconsciência como aluno - Ljudska univerza Celje	24
Tabela 6: Autoconsciência como aluno - Työväen Akatemia	25
Tabela 7: Autoconsciência como aluno - Cáritas Diocesana de Coimbra.....	27
Tabela 8: Autoconsciência como aluno - Cáritas Diocesana de Coimbra.....	29
Tabela 9: Capacidade de fazer escolhas de forma independente - Cáritas Diocesana de Coimbra	31
Tabela 10: Capacidade de fazer escolhas de forma independente - Työväen Akatemia.....	31
Tabela 11: Capacidade de fazer escolhas de forma independente - Työväen Akatemia.....	32
Tabela 12: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal – Cáritas Diocesana de Coimbra	34
Tabela 13: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal - Ljudska univerza Celje	35
Tabela 14: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal em alunos adultos - Ljudska univerza Celje	35
Tabela 15: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal - Työväen Akatemia.....	36
Tabela 16: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal – Cáritas Diocesana de Coimbra	37
Tabela 17: Habilidades metacognitivas - Työväen Akatemia	39
Tabela 18: Habilidades metacognitivas - Cáritas Diocesana de Coimbra.....	39
Tabela 19: Habilidades metacognitivas - Työväen Akatemia	40
Tabela 20: Habilidades metacognitivas - Ljudska univerza Celje	42
Tabela 21: Motivação - Ljudska univerza Celje.....	44
Tabela 22: Motivação – Cáritas Diocesana de Coimbra	45
Tabela 23: Motivação - Työväen Akatemia	46
Tabela 24: Motivação - Työväen Akatemia	47
Tabela 25: Dados socioeconómicos e culturais - Cáritas Diocesana de Coimbra.....	48
Tabela 26: Dados socioeconómicos e culturais - Ljudska univerza Celje	49

Lista de figuras

Figura 1: Orientação e aconselhamento ao longo da vida baseados na esperança	6
Figura 2: Competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida	13
Figura 3: Etapas de intervenção no processo de orientação e aconselhamento (Centros Qualifica).....	15
Figura 4: Modelo dos estilos de aprendizagem de Kolb.....	26
Figura 5: Modelo dos estilos de aprendizagem de VARK	26

Introdução

O **IGCAL - Improving Guidance and Counselling in Adult Learning (Inovar os Processos de Orientação e Aconselhamento na Educação de Adultos)** foi um projeto de dois anos (2019-2021), financiado pelo Programa Erasmus+: KA204 - Parcerias Estratégicas para a Educação de Adultos, da Comissão Europeia, que teve como objetivo inovar estratégias e técnicas do processo de orientação e aconselhamento, numa perspetiva da aprendizagem ao longo da vida e, desta forma, aumentar a qualidade da educação de adultos e o acesso a percursos de qualificação profissional. O consórcio desenvolveu este manual, que se constitui como uma ferramenta pedagógica, para mapear competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida de alunos adultos¹ e expandir e desenvolver as capacidades de educadores² envolvidos no processo de orientação e aconselhamento ao longo da vida. O projeto foi uma cooperação entre quatro instituições ligadas à educação de adultos ou com serviços/respostas sociais que acompanham estes processos:

- ✦ AFEdeMy, Academy on age-friendly environments in Europe B.V. (Holanda)
- ✦ Cáritas Diocesana de Coimbra (Portugal)
- ✦ Ljudska univerza Celje (Eslovénia)
- ✦ Työväen Akatemia (Finlândia), entidade coordenadora do projeto.

Todos os parceiros trabalham com grupos-alvo heterogéneos, nomeadamente no que diz respeito à idade, distribuição geográfica, contextos socioeconómicos e nível de educação (do básico ao superior).

As boas práticas recolhidas pelo consórcio deram origem à primeira versão da ferramenta pedagógica, que serviu de base para os diferentes questionários aplicados durante a fase de testes. Posteriormente, a ferramenta foi adaptada/reformulada, tendo em conta os resultados da fase de testes e foi construída a segunda versão da ferramenta pedagógica, que aqui se apresenta.

Os participantes envolvidos na fase de testes avaliaram a aplicabilidade, adaptabilidade, eficácia e perceção da facilidade de resposta da ferramenta pedagógica. Os elementos de inovação

¹ Algumas das definições de alunos adultos enfatizam a idade, enquanto outras têm como foco as interrupções na escolaridade ou as responsabilidades e funções que são exigidas aos adultos no dia-a-dia. Neste manual, são considerados alunos adultos todos aqueles que integram oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Formam um grupo heterogéneo de pessoas, com diferentes percursos educativos e necessidades educativas diversificadas.

² Neste manual, a referência a “educador(es)” pretende representar todos os profissionais que podem estar envolvidos na orientação e aconselhamento na aprendizagem ao longo da vida, tais como tutores/professores/formadores/educadores/técnicos de serviço social, psicólogos, entre outros, dependendo do contexto.

potencialmente transferíveis foram integrados na segunda versão da ferramenta pedagógica, a versão final agora apresentada.

- ✦ Cada parceiro recolheu informações sobre as práticas e metodologias existentes de orientação e aconselhamento ao longo da vida, separadamente, bem como informações sobre o sistema de educação nacional de cada país (educação formal, não formal e informal):
 - Pesquisa documental, entrevistas estruturadas e/ou questionários para reunir exemplos existentes de práticas de aconselhamento e orientação ao longo da vida, ferramentas, sucessos e desafios (no caso de documentos escritos, bem como a sua análise, os mais importantes e úteis foram traduzidos para inglês, a língua oficial do projeto).
 - Os instrumentos e metodologias utilizados por cada parceiro do consórcio encontram-se descritos neste manual, tendo em conta as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida de alunos adultos em estudo e a fase de testes, e estão divididos em práticas adequadas para orientação e aconselhamento individual e em grupo. Há também o caso de instrumentos e ferramentas que podem ser utilizados em processos de orientação e aconselhamento individual e em grupo.
- ✦ A versão *online* da ferramenta pedagógica será publicada nos *websites* e redes sociais de cada parceiro e integra a descrição da metodologia aplicada, os resultados de cada prática, a eficácia da ferramenta para mapear competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida e a facilidade de resposta percebida entre os alunos adultos e educadores. As perguntas da ferramenta *online* visam incentivar os alunos adultos à autorreflexão e à partilha de ideias com os educadores, de forma a facilitar a superação das barreiras à aprendizagem e ao estudo.

Orientação e aconselhamento na educação de adultos

De acordo com o glossário da Eurostat (2019)³, aprendizagem de adultos geralmente refere-se à “participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida”, após a sua educação e formação iniciais. O conceito de aprendizagem ao longo da vida diz respeito a todas as atividades de aprendizagem em qualquer momento da vida, que tenham como objetivo melhorar os conhecimentos, aptidões e competências, numa perspetiva pessoal, cívica, social e/ou laboral.

A orientação para a educação, formação e emprego desempenha um papel significativo nas políticas da União Europeia (Lifelong Learning Platform, 2020)⁴. A oferta de serviços de aconselhamento ao longo da vida é reconhecida como um pré-requisito para que a aprendizagem ao longo da vida se torne uma realidade para os cidadãos europeus. Em 1992, a Comissão Europeia criou a Rede Euroguidance, uma rede europeia transnacional que integra os centros Euroguidance de mais de 30 países europeus e promove a mobilidade internacional e a dimensão europeia na orientação através da partilha de informação de qualidade e de boas práticas. Um dos grupos-alvo desta rede são profissionais nas áreas da orientação para a educação e emprego, que prestam aconselhamento a indivíduos que procuram novas oportunidades de estudo e formação no exterior. Para além de promover a mobilidade de aprendizagem internacional, esta rede dá suporte aos profissionais e população em geral, para que tenham acesso às oportunidades disponíveis para os cidadãos europeus, em toda a Europa (Euroguidance, 2020)⁵.

À medida que os processos de aprendizagem na educação de adultos se desenvolvem e as experiências dos alunos adultos também se vão alterando, é importante garantir o apoio dos serviços de orientação e aconselhamento. Os processos de orientação e aconselhamento para alunos adultos só fazem sentido quando analisados sob uma perspetiva do desenvolvimento ao longo da vida, uma vez que o ciclo de vida de um adulto é um processo contínuo de mudança e desenvolvimento. É igualmente importante perceber que cada estilo de vida individual depende de diferentes contextos e influências sociais, sendo importante ter conta as diferentes expectativas e

³ EUROSTAT STATISTICS EXPLAINED (2019). *Glossary: Lifelong learning*. [Online] Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning. [Acedido a 20 de março de 2020]

⁴ LIFELONG LEARNING PLATAFORM (2020). *Guidance*. [Online] Disponível em: <http://llplatform.eu/policy-areas/skills-and-qualifications/guidance/>. [Acedido a 20 de março de 2020]

⁵ EUROGUIDANCE (2020). *About us*. [Online] Disponível em: <https://www.euroguidance.eu/about-us>. [Acedido a 20 de março de 2020]

aspirações (WOOLFE *et al.*, 1987)⁶. Esta diversidade é um resultado das necessidades que os adultos têm em diferentes períodos da vida e tem por base os interesses relacionados com o dia-a-dia, trabalho, necessidade de resolução de problemas e a vida em comunidade.

É possível facilitar a aprendizagem de alunos adultos através de processos de orientação e aconselhamento eficazes, com o objetivo de superar as barreiras à aprendizagem e ao estudo. No caso de alunos adultos pouco qualificados, o acompanhamento de orientação e o aconselhamento individual torna-se ainda mais relevante. Através de estratégias eficazes de divulgação, orientação e motivação, os profissionais envolvidos nos serviços de orientação e aconselhamento são capazes de motivar os alunos com baixas qualificações (de todas as idades), a melhorar os níveis de educação e formação.

De acordo com a Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros da União Europeia de 21 de novembro de 2008⁷, a orientação “é um processo contínuo que permite aos cidadãos de todas as idades e ao longo da vida identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e emprego e gerir o seu percurso de individual no ensino, trabalho e outras situações em que estas capacidades e competências podem ser adquiridas e/ou utilizadas.” A orientação e o aconselhamento na educação de adultos têm várias funcionalidades para o aluno (Krasovec, 2011)⁸:

- Desenvolver características, interesses e capacidades individuais
- Desenvolver novos hábitos e motivações
- Obter informações sobre ofertas educativas
- Promover a concretização de metas educativas/formação assim como definir percursos de desenvolvimento pessoais e/ou profissionais
- Orientar para resolução de problemas durante o processo educativo
- Apoiar a aprendizagem de novas tecnologias na educação e o desenvolvimento de métodos e técnicas para uma aprendizagem eficaz
- Reconhecimento das aprendizagens prévias

⁶ WOOLFE, R. *et al.* (1987). *Guidance and Counselling in Adult and Continuing Education: A Developmental Perspective*. [Online] Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED299378>. [Acedido a 20 de março de 2020]

⁷ CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2008). Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, de 21 de novembro de 2008 – “Integrar melhor a orientação ao longo da vida nas estratégias de aprendizagem ao longo da vida”. *Jornal Oficial da União Europeia*. C319, 4-7. [Online] Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:PT:PDF> [Acedido a 5 de janeiro de 2020]

⁸ KRASOVEC, S. (2011). *Guidance and Counselling in Adult Education: Example of Slovenia, England and Ireland*. [Online] Disponível em: <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/49>. [Acedido a 5 de janeiro de 2020]

A Associação Britânica de Aconselhamento, em inglês, *British Association for Counselling*, agora Associação Britânica de Aconselhamento e Psicoterapia, em inglês, *British Association for Counselling and Psychotherapy* (1986 in Sheppard, 2015)⁹ define aconselhamento como “o uso das competências e princípios das relações para facilitar o autoconhecimento, a aceitação emocional e o crescimento e o desenvolvimento das competências pessoais. O objetivo é possibilitar a oportunidade de viver de forma mais satisfatória e criativa. As relações de aconselhamento variam de acordo com a necessidade, mas podem estar associadas a questões de desenvolvimento. Podem abordar e resolver problemas específicos, tomar decisões, ultrapassar situações de crise, desenvolver o autoconhecimento e perspectivas individuais, lidar com sentimentos de conflitos internos ou melhorar os relacionamentos com outras pessoas.”

⁹ SHEPPARD, G. (2015). What is Counselling? A Search for a Definition. *Notebook on Ethics, Legal Issues, and Standards for Counsellors*. [Online] Disponível em: (<https://www.ccpa-accp.ca/wp-content/uploads/2015/05/NOE.What-is-Counselling-A-Search-for-a-Definition.pdf>). [Acedido a 3 de março de 2020]

Orientação e aconselhamento ao longo da vida baseados na esperança

A orientação e o aconselhamento podem ser considerados como um mapa: embora o objetivo seja o futuro, o ponto de partida é o presente da pessoa; o presente, por sua vez, é afetado pelo passado. Na figura 1¹⁰ encontra-se representado o modelo da orientação e aconselhamento baseados na esperança, de Päivi-Katriina Juutilainen (2019)¹¹:

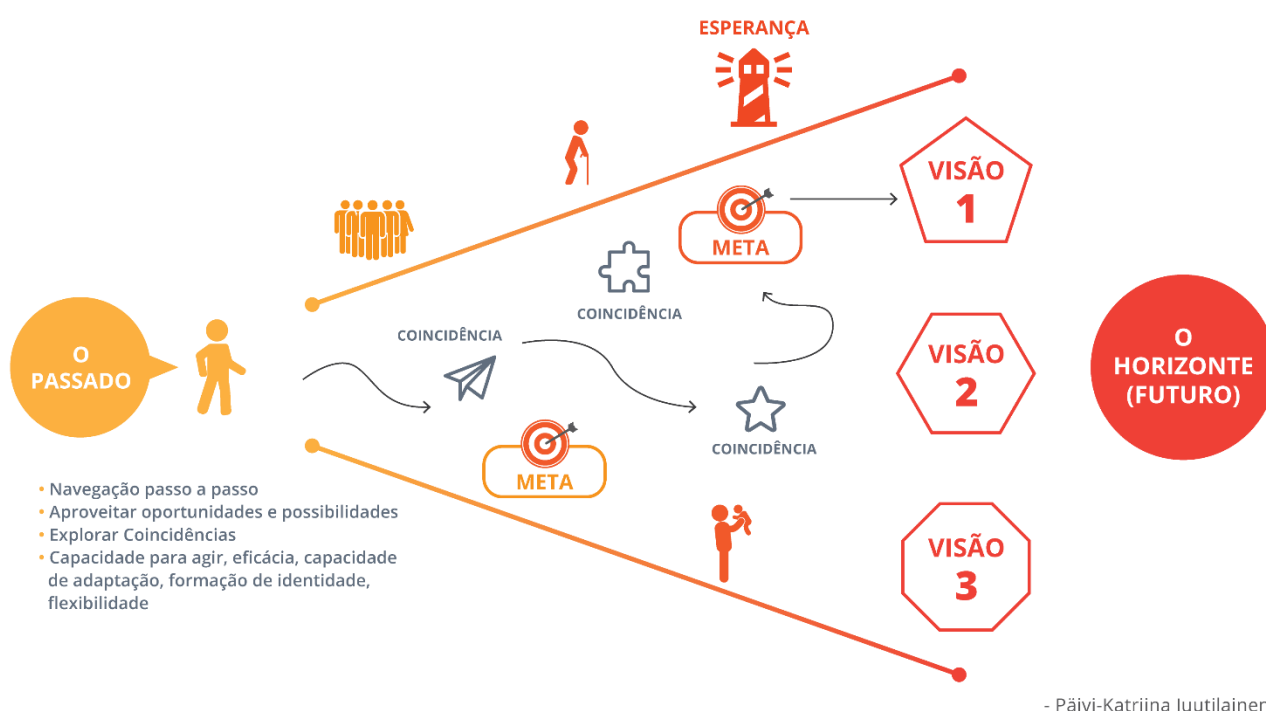


Figura 1: Orientação e aconselhamento ao longo da vida baseados na esperança

O passado

- As experiências de sucesso e de insucesso podem afetar a autoconfiança das pessoas, assim como o conceito de “olhar para o futuro”. A quantidade de experiências também pode variar de acordo com o número de anos já vividos.

¹⁰ Esta figura é uma adaptação da imagem disponível na versão em inglês deste manual, para consulta em: https://caritascoimbra.pt/wp-content/uploads/2021/06/HANDBOOK-OF-THE-IGCAL-BEST-PRACTICES_EN.pdf

¹¹ JUUTILAINEN, P.-K. & MÄKELÄ, N. (2019). “MÄ OON VAAN HALUNNU OLLA SIINÄ KAMPAAJAKUPLASSA” Opintopolku amiksesta korkeakouluun – opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja opinnoista. In Ed. P.-E. Ikonen & K. Voutilainen. *Jatkoväylällä. Yhteistyöllä ammattillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun.* [Online] Disponível em: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/155042/URNISBN9789523441101.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. [Acedido a 22 de setembro de 2020]

- Paralelamente à motivação, surge a necessidade de definir os principais objetivos a serem alcançados e os meios através dos quais estes podem ser alcançados. Um dos fatores mais relevantes, relativamente à motivação, é a capacidade de as pessoas estabelecerem metas para si mesmas, que sejam alcançáveis.
- No passado, as oportunidades de educação formal para a geração atual de adultos com mais de 80 anos, estavam limitadas à escola primária. A oferta educativa de níveis superiores, por exemplo no liceu e/ou universidade, era bastante escassa e limitada a pessoas que a podiam pagar. Para aprender uma profissão, os estágios eram bastante comuns. De uma forma geral, os rapazes frequentavam o ensino técnico profissional e as raparigas aprendiam a cuidar da casa ou a executar tarefas de secretariado. As mulheres raramente tinham autorização para frequentar níveis de ensino superior.
- Desta forma, o passado do aluno deve ser considerado como uma mais-valia no projeto individual de cada aluno.

O horizonte (futuro)

- Não se encontra predefinido. No mundo pós-moderno, o futuro é definido pela incerteza, o que dificulta a escolha.
- O horizonte (futuro) também tem uma duração diferente, em termos de escala de tempo, já que os alunos mais jovens tendem a estabelecer metas/objetivos a médio e/ou longo prazo, enquanto os alunos com mais de 80 anos projetam, mais frequentemente, a curto prazo.
- Tanto o contexto sociocultural como as competências e características individuais influenciam a capacidade do aluno em formar as visões do futuro. O papel da orientação e do aconselhamento é ampliar a escala destas visões.
- No pensamento baseado na esperança, o estabelecimento de objetivos intermédios concretos é de particular importância, de forma a explorar o *individual's proximal concept* (numa tradução livre, em português, *conceito ponto de referência do indivíduo*). Habitualmente as escolhas dos cursos/formações são realizadas no início dos estudos, sendo identificadas as metas intermédias, como por exemplo, o idioma básico e os programas de estudo. Estas escolhas fornecem uma base para a autorreflexão dos alunos, pois permitem a oportunidade de avaliar as ideias preconcebidas sobre as suas próprias capacidades e motivações. Se o programa de estudos não corresponder a estas

ideias, podem ser oferecidas opções alternativas aos alunos. No entanto, estes são geralmente incentivados a concluir os cursos/formações que selecionaram, já que que as temáticas podem ser úteis para percurso académico e/ou profissional. Os cursos concluídos servem, de certa forma, para aumentar a autoconfiança dos alunos.

Coincidências¹²

- Na sociedade pós-moderna, o futuro é definido como incerto. Muitas ameaças futuras fogem ao controlo das pessoas, como as mudanças climáticas e a pandemia devido à COVID-19. Estes acontecimentos podem causar ansiedade, comprometendo as expectativas para o futuro. Acresce a incerteza e a imprevisibilidade da condição humana. A resiliência pode ser definida como a persistência ou capacidade de superar psicologicamente a adversidade.
- Neste contexto, as coincidências podem assumir uma forte influência. A percepção das pessoas sobre o futuro é fundamental. As coincidências podem ser vistas como oportunidades e/ou ameaças.
- A esperança e a confiança no futuro permitem que as pessoas atuem no presente. É importante saber aproveitar as oportunidades que surgem. O passado pode ter alguma influência, mas uma pessoa com esperança tende a ter maior facilidade em arriscar e aproveitar as oportunidades.

Identidade

- Uma parte inalienável da identidade pós-moderna é feita de incerteza e interferências. O sujeito sociológico constrói-se a partir da ideia de que o *self*¹³ nasce numa relação interativa com os outros. Neste contexto, são construídos os elementos centrais para a formação da identidade: conhecimentos, capacidades, significados e símbolos, que servem para responder à pergunta: *quem sou eu?* O *self* também é desenvolvido através das interações sociais.
- Para além do meio ambiente, as ações individuais também são influenciadas por fatores psicológicos, que variam de acordo com as etapas do ciclo de vida. As pessoas precisam

¹² A teoria “Planned happenstance” foi introduzida em 1999, por Mitchell, Levin e Krumboltz. Foi definida como “construir oportunidades de carreira inesperadas” e afirma que os alunos podem “planear”, estar preparados e até mesmo “construir” ou gerar eventos de carreira “casuais” nas suas vidas.

¹³ O termo *self*, em português, pode ser traduzido por “eu” ou por “si”.

de ter capacidade para adaptar as metas e objetivos, de acordo com as mudanças das circunstâncias externas e internas, que acontecem com mais frequência à medida que envelhecemos.

- As decisões na educação são fundamentais para a socialização das pessoas de todas as idades e para a formação da identidade dos jovens. O contexto fornecido pelo sistema educativo permite construir o horizonte de ação. Os alunos terão que ajustar e adaptar os objetivos de acordo com a situação em mudança. A resposta que recebem é potenciadora da construção da identidade e da consciência do *self*.

A teoria da orientação e aconselhamento ao longo da vida baseados na esperança também pode ser aplicada em dados previamente recolhidos, no âmbito do impacto das experiências nas *folk high schools*¹⁴ (escolas de educação não formal para adultos, que oferecem oportunidades de aprendizagem em diferentes áreas, como línguas estrangeiras, artes, ciências sociais, literatura, etc.) ou noutras áreas de aprendizagem na educação de adultos. Destacam-se assim as seguintes áreas: aprender a ser independente, aumentar a motivação, encontrar uma direção e atingir a maturidade, em conhecimentos e capacidades. Um período na educação de adultos é uma fase onde as pessoas devem pensar no futuro e nas possibilidades oferecidas, bem como na sua própria motivação em relação ao presente e ao passado. Dentro do presente estão contidos três níveis de temporalidade em que o futuro define o presente.

Têm sido realizadas pesquisas sobre a forma como os jovens pensam sobre o seu futuro, através do conceito de *orientação ao longo da vida*. Esta orientação incluiu os planos, atitudes e experiências na gestão do percurso de vida, que são influenciados pelas características individuais dos alunos e pelos seus contextos socioculturais. As pessoas vivem cada vez mais no futuro, tornando-se mais conscientes dos riscos individuais e coletivos. A autorreflexão opera-se num eixo presente-futuro, sempre direcionado para o futuro. A vida, entretanto, não segue em linha reta; em vez disso, as diferentes fases do ciclo de vida são marcadas por períodos de estabilidade, mudança, continuidade, descontinuidade, equilíbrio e caos.

A *orientação ao longo da vida* está ligada ao desenvolvimento humano. Os seres humanos conceptualizam o futuro, de forma detalhada, nas diferentes fases do ciclo de vida. No caso dos

¹⁴ NIEMI, A. (2008). *Vuosi elämästä. Työväen Akatemian opiskelijoiden kansanopistovuodenkokemukset ja merkitykset*. University of Jyväskylä. [Online] Disponível em: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18466/URN_NBN_fi_jyu-200803131259.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Acedido a 16 de setembro de 2020]

jovens, o período após o ensino secundário e/ou a formação profissional representa, de forma simbólica, a passagem para a idade adulta. Terminar o ensino secundário é, para muitos, o momento de reflexão sobre o futuro, no que diz respeito às questões relacionadas com a educação e o trabalho. A orientação ao longo da vida depende de conceitos cognitivos do passado, do presente e do futuro. Raramente é uma atitude uniforme e consciente, uma vez que os fatores que a influenciam vêm à tona em fases curtas e delimitadas da vida.

Os jovens adultos (20-25 anos) estão, de acordo com a teoria do desenvolvimento de Loevinger, no designado *estádio autoconsciente*, do inglês, *stage of self-awareness*, que inclui o desenvolvimento individual e a aceitação das diferenças e se manifesta, entre outros, pela renúncia dos papéis tradicionais e dos mecanismos de proteção. A autoconsciência é construída através da interação com pessoas da mesma idade. No desenvolvimento do *self* podem ser distinguidos três níveis hierárquicos: consciência, individualismo e autonomia/integração. No nível da consciência, os jovens sentem maior responsabilidade em relação aos outros e desejam testar os seus próprios limites, o que por sua vez, fortalece o crescimento da autoconsciência. O nível do individualismo diz respeito ao ego autónomo e à descoberta de “si mesmo” enquanto seres individuais. A autorreflexão, que está relacionada com uma atitude crítica em relação a “si mesmo”, é fortalecida neste nível. No nível mais alto da hierarquia - o da autonomia/integração – os jovens são capazes de enfrentar, tolerar e resolver conflitos internos. Nesta fase, têm autocontrolo, comportam-se com autenticidade e são capazes de definir as direções a seguir.

Os alunos adultos são um grupo heterogéneo. É habitual assumir que os adultos (com mais de 25 anos) retêm toda a diversidade que trazem da infância e da adolescência na vida adulta. Contudo, a diversidade é algo que ainda está a ser desenvolvido e/ou a mudar, assim como os papéis e tarefas dos adultos, em diferentes períodos da vida. Tudo isto determina e influencia as necessidades de educação e aprendizagem dos adultos, assim como as suas possibilidades, capacidades e caminhos concretos nos percursos de aprendizagem. É necessário conhecer as características específicas dos grupos de alunos adultos, como os dados socioeconómicos e culturais e as experiências de aprendizagem prévias, entre outras competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida, de forma a planear e implementar oportunidades educacionais adequadas.

Os grupos de adultos com maior dificuldade de acesso à educação devem receber uma atenção especial; em particular, os grupos vulneráveis, como os migrantes, os desempregados de longa

duração, os ex-reclusos, os reclusos que se preparam para a reinserção social e as pessoas com necessidades especiais. As problemáticas destes grupos refletem-se em desemprego, baixa escolaridade, falta de habitação e, conseqüentemente, maior exclusão social. A situação/contexto de vulnerabilidade pode ser o resultado de diferentes características físicas e/ou fatores sociais, económicos, políticos e culturais, de conflitos atuais, entre outros.

As recomendações da Associação Europeia para a Educação de Adultos, em inglês, *European Association for the Education of Adults* (EAEA) destacam os benefícios da educação dos adultos mais velhos (50+) e são comparáveis às propostas do Fórum Pan-Europeu para a Educação de Adultos mais velhos (65+), da rede PEFETE – *Pan European Forum for Education for the Elderly* (Mercken, 2004 in EAEA, 2006)¹⁵:

- Aprendizagem independente e baseada na experiência: de uma forma geral, os adultos mais velhos manifestam maior interesse na educação, têm diferentes experiências adquiridas ao longo da vida, que podem partilhar com outras pessoas e envolvem-se no processo educativo de forma intensa;
- Espaço alargado para o voluntariado: muitas atividades na educação dos adultos mais velhos têm características de cooperação; por exemplo, podem ser voluntários na educação de outros adultos mais velhos;
- Contribuição para o património cultural e capital humano: os adultos mais velhos podem desempenhar um papel importante na relação com o património cultural;
- Oportunidades educacionais diversas: a educação da população mais velha é facultada por várias organizações, desde faculdades e outras organizações no sistema educacional formal a organizações privadas, organizações de autoajuda, grupos locais de voluntários.

Os adultos mais velhos são um grupo heterogéneo, quando se consideram diferenças como rendimentos, educação, saúde e histórico familiar. Neste manual, os adultos mais velhos foram divididos em dois grupos: adultos mais velhos (80+), nascidos antes da Segunda Guerra Mundial e adultos mais velhos (65-79 anos), incluindo a geração *baby boomers*¹⁶.

¹⁵ EAEA - EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS (2006). *Adult education trends and issues in Europe*. [Online] Disponível em: <http://www.new-views.eu/resources/adult-education-trends-and-issues-in-europe.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

¹⁶ Esta geração recebeu este nome devido ao aumento de nascimentos após a Segunda Guerra Mundial. São considerados *baby boomers* todos os nascidos entre 1946 e 1964, quando a taxa de natalidade começou a descer. [Online] Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/bitesize/articles/zf8j92p> [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

Pessoas com 80 anos (ou mais) podem viver de forma independente. No entanto, muitas delas sofrem de doenças crónicas (cerca de três quartos das pessoas mais velhas sofre de várias doenças crónicas, como doenças cardíacas ou pulmonares, diabetes e demência, por exemplo) ou apresentam dificuldades na mobilidade (mobilidade reduzida, incapacidade de subir escadas, usar andador com rodas ou cadeira de rodas). Ao nível da educação formal, no passado as oportunidades para esta geração foram limitadas, como já referido anteriormente.

Esta situação alterou-se para as pessoas que nasceram no período pós-guerra. Em muitos países, a educação da população tornou-se uma prioridade, tornando-se obrigatória para todos os jovens com menos de 16/17 anos e vários tipos de trabalhos foram transferidos para países mais pobres, o que impulsionou os níveis educativos de toda a população.

Uma grande minoria de adultos mais velhos desenvolveu competências digitais, devido ao seu próprio interesse, à digitalização da sociedade (*internet banking*, *compras online*, *informação pública e empresarial*, etc.) e para acompanhar o conhecimento tecnológico dos filhos e/ou netos.

Tendo em conta o panorama geral dos adultos mais velhos (65+), a aprendizagem ao longo da vida pode conter os seguintes elementos:

- Desenvolvimento de capacidades digitais para manter a conexão e o contacto com outras pessoas (especialmente em tempos de pandemia) e para manter a autonomia e independência.
- Novas oportunidades de qualificação: aprender um novo idioma ou diferentes áreas de interesse, como história, filosofia e ciências políticas, de forma a compensar o período da vida laboral e que pode ser recuperado após a reforma. Na Europa Oriental, a educação da população mais velha é bastante popular. Noutros países, existem cursos universitários para pessoas mais velhas.
- Passatempos e formação pós-reforma: o que fazer com os dias livres e as casas sem filhos e netos? Arranjos de flores, meditação, ioga, pintura e redação de biografias são alguns exemplos.
- Aprendizagem para pessoas mais velhas: lidar com perdas (cônjuge, amigos, mas também com a perda de força mental ou física), lidar com diferentes doenças, entre outros.

Mapear as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida

Conforme a teoria mencionada anteriormente¹⁷, a história individual tem um impacto significativo nos processos de orientação e aconselhamento de alunos adultos. Este manual pretende constituir-se como uma ferramenta pedagógica para mapear as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida:

- Reconhecimento das aprendizagens prévias
- Autoconsciência como aluno
- Fatores de autoconhecimento
 - Capacidade de fazer escolhas de forma independente
 - Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal
- Habilidades metacognitivas
- Motivação
- Dados socioeconômicos e culturais



Figura 2: Competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida

O reconhecimento das aprendizagens prévias é um parâmetro importante para alunos adultos, pela influência e impacto das aprendizagens prévias e das experiências de vida no processo de aprendizagem. Os alunos adultos obtiveram educação formal e não formal e a aprendizagem é mais efetiva se for possível relacionar as novas aprendizagens com o conhecimento adquirido ao longo do tempo. A autoconsciência como aluno é desenvolvida através de todas as experiências de aprendizagem ao longo da vida. Através da reflexão, é possível adquirir novas perspectivas/ideias para melhor compreender as mudanças e transições. O educador tem um papel fundamental na identificação e minimização dos desafios e barreiras à aprendizagem, principalmente no que diz

¹⁷ JUUTILAINEN, P-K. & MÄKELÄ, N. (2019). "MÄ OON VAAN HALUNNU OLLA SIINÄ KAMPAAJAKUPLASSA" Opintopolku amiksesta korkeakouluun – opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja opinnoista. In Ed. P-E. Ikonen & K. Voutil. *Jatkoväylällä. Yhteistyöllä ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun*. [Online] Disponível em: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/155042/URNISBN9789523441101.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. [Acedido a 22 de setembro 2020]

respeito à transformação das ideias e comportamentos associados a experiências de aprendizagem de insucesso. O reconhecimento das barreiras na aprendizagem melhora os resultados do percurso educativo. Muitas vezes espera-se que o aluno adulto tenha capacidades de auto-orientação suficientes para assumir toda a responsabilidade na sua própria aprendizagem. No entanto, nem sempre é o caso. Por exemplo, nos contextos educativos dos parceiros finlandês e esloveno é possível existir uma responsabilidade dividida, ao serem estabelecidos prazos e metas para as tarefas de estudo, acordados entre o aluno adulto e o educador, entre outros. Para além disso, a autoavaliação no processo de aprendizagem permite desenvolver a motivação e um plano de estudos.

Dependendo das características individuais de cada aluno e do contexto, uma boa autoestima pode ajudar a superar receios relativos ao processo de aprendizagem. Quando o aluno tem uma boa autoestima mais facilmente experimenta coisas novas e encara os desafios de forma positiva. É possível identificar e minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem de alunos adultos, por exemplo, ao desenvolver estratégias de estudo e aprendizagem e promover a realização de ensaios/trabalhos escritos e/ou exames. A aprendizagem eficaz exige que os alunos se tornem ativos e encontrem temas e atividades do seu interesse, que se possam transformar em áreas de estudo. A motivação para aprender pode ser dividida em motivação intrínseca e motivação extrínseca. É importante ter em conta que pode ser complexo para os alunos adultos equilibrar o tempo entre a dinâmica pessoal e familiar, trabalho e estudo.

Mais do que apoiar a escolha de um determinado percurso de qualificação e/ou profissional, espera-se que as atividades de orientação e aconselhamento preparem os alunos de diferentes idades e de diferentes contextos para enfrentarem os vários desafios/transições do mercado de trabalho. Por exemplo, no contexto português dos Centros Qualifica¹⁸, as atividades desenvolvidas pretendem que os alunos adultos consigam ajustar-se a novos desafios e construam uma gestão eficaz da carreira e projeto de vida, facilitando diferentes transições: entre a escola e o mercado de trabalho, o regresso ao sistema de ensino ou formação, a transição entre emprego e desemprego, entre diferentes empregos e entre o emprego e a reforma. Estamos perante uma mudança de paradigma, ao deslocar o foco da orientação de uma intervenção meramente de apoio à tomada de decisão, para uma intervenção ao longo do ciclo de vida, focalizada no apoio às referidas transições.

¹⁸ ANQEP - AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (2017). *Lifelong Guidance at the Qualifica Centres: Methodological Guide*. [Online] Disponível em: https://anqep.gov.pt/np4/file/339/Ori_Longo_Vida_GM.pdf. [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

Boas práticas do Projeto IGICAL

O processo de orientação e aconselhamento pode seguir diferentes metodologias e processos. A figura 3 ilustra diferentes etapas de intervenção no processo de orientação e aconselhamento, baseadas nos procedimentos e metodologias das boas práticas de orientação e aconselhamento do Centro Qualifica do CEARTE¹⁹ e dos Guias Metodológicos dos Centros Qualifica²⁰:



Figura 3: Etapas de intervenção no processo de orientação e aconselhamento (Centros Qualifica)

As duas primeiras etapas da intervenção do processo de orientação e aconselhamento podem ser aplicadas em diferentes contextos e grupos-alvo. Estas são as fases mais importantes para mapear competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida embora, em muitas situações, o processo

¹⁹ CEARTE – CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ARTESANATO E O PATRIMÓNIO. [Online] Disponível em: <https://www.cearte.pt/>. [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

²⁰ ANQEP – AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (2017). *Lifelong Guidance at the Qualifica Centres: Methodological Guide*. [Online] Disponível em: https://anqep.gov.pt/np4/file/339/Ori_Longo_Vida_GM.pdf. [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

de orientação e aconselhamento seja um processo contínuo. Nesta etapa, e tendo por base a tipologia de atividades a serem implementadas, devem ser preferencialmente dinamizadas sessões individuais ou, quando se justifique, sessões de grupo. Estas etapas procuram explorar os objetivos da orientação ao longo da vida dos alunos adultos, isto é, desenvolver o autoconceito e uma interação eficaz.

1. Acolhimento (grupo ou individual)

- Inscrição
- Informação e esclarecimento sobre os objetivos do serviço/centro de formação/escola
- Informação geral sobre as diferentes modalidades de qualificação

2. Diagnóstico/Avaliação inicial (entre 1 e 6 sessões - grupo ou individual)

- Análise do perfil individual do candidato (autoconceito e interação eficaz)
- Início da compilação de comprovativos oficiais e outra documentação relevante
- Elaboração e desenvolvimento do portefólio, se aplicável (ver capítulo 1B. práticas adequadas para orientação e aconselhamento em grupo)

A **sessão de acolhimento** deverá incluir um plano das sessões/etapas seguintes e a indicação dos documentos e informações que o candidato deve recolher. Este plano também visa responsabilizar o candidato pelo processo e sensibilizar para a importância de cumprir o plano individual.

A etapa do **diagnóstico/avaliação inicial** tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento das características do candidato, através da análise do perfil individual e recolher informações que permitam caracterizar os diferentes percursos de vida, nomeadamente no que diz respeito ao percurso educativo, formação e experiência profissional. Para tal, podem ser aplicados vários instrumentos, como atividades de diagnóstico, análise curricular, entrevistas, etc., que permitam reunir informação considerada relevante para a caracterização/construção do perfil individual do candidato e a identificação das necessidades, motivações e expectativas.

Este manual de boas está dividido em seis capítulos:

1. Reconhecimento das aprendizagens prévias
2. Autoconsciência como aluno
3. Fatores de autoconsciência
 - a. Capacidade de fazer escolhas de forma independente

b. Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal

4. Habilidades metacognitivas
5. Motivação
6. Dados socioeconômicos e culturais

Cada capítulo apresenta as boas práticas divididas em duas categorias: práticas adequadas para orientação e aconselhamento individual e práticas adequadas para orientação e aconselhamento em grupo. Existem práticas que se podem aplicar em ambos os contextos. Para além disso, estão ainda divididas pelas experiências dos diferentes parceiros do consórcio do IGAL.

1. Reconhecimento das aprendizagens prévias

O reconhecimento das aprendizagens prévias²¹ é muito importante para alunos adultos, pois estes já tiveram envolvidos em processos de educação formal e não formal e adquiriram experiências ao longo do percurso educativo, profissional e/ou pessoal. O reconhecimento das aprendizagens prévias descreve um processo usado para avaliar as capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, em contextos de educação informal e não formal, com o propósito de reconhecer um conjunto de aprendizagens obtidas ao longo da vida, em comparação com um determinado conjunto de padrões ou expectativas de aprendizagem²². Todos os conhecimentos, competências e comportamentos estabelecidos como padrão devem ser considerados no reconhecimento das aprendizagens prévias do aluno e fazer parte do diagnóstico/avaliação inicial do aluno (GOV.UK, 2019)²³. Este deve ter em consideração:

- Experiência profissional
- Educação prévia, formação ou qualificação(ões) associada(s) a um setor/assunto/área
- Qualquer aprendizagem realizada ao longo do percurso de vida

Desta forma, o reconhecimento das aprendizagens prévias pode aumentar a autoestima e a autoconfiança dos alunos adultos e ajudar no desenvolvimento e gestão do plano individual de aprendizagem. Este processo valoriza o reconhecimento e validação das aprendizagens ao longo da vida, de forma a responder às necessidades de um mercado de trabalho qualificado (The Opening University, 2020)²⁴. De forma a tornar o processo educativo mais eficaz, é importante relacionar as novas aprendizagens com o conhecimento adquirido em experiências prévias, por exemplo em contextos de educação formal e/ou informal e tendo em conta a experiência profissional. Todas as pessoas passam por múltiplas transições ao longo da vida e desempenham diferentes funções, nas quais, para além das competências profissionais, também são muito relevantes outras competências transversais, como a comunicação, resiliência, adaptabilidade e iniciativa. Mais do

²¹ Em Portugal, o reconhecimento das aprendizagens prévias é feito através de dois processos: o *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais* (RVCC Profissional) e de *Competências Escolares* (RVCC Escolar). O primeiro permite obter uma certificação profissional com base na demonstração de aprendizagens realizadas ao longo da vida e de competências adquiridas através da experiência profissional ou noutros contextos. O segundo permite uma certificação escolar, a nível básico e secundário. O mesmo candidato pode desenvolver em simultâneo um processo de RVCC Escolar e Profissional (RVCC de Dupla Certificação) [Online] Disponível em: <https://www.iefp.pt/rvcc> [Acedido a 6 de março de 2020]

²² QUALITY AND QUALIFICATIONS IRELAND (2020). *Recognition of Prior Learning*. [Online] Disponível em: <https://www.qqi.ie/Articles/Pages/Recognition-of-Prior-Learning-RPL.aspx>. [Acedido a 5 de março de 2020]

²³ GOV.UK (2019). *Apprenticeships: initial assessment to recognise prior learning*. [Online] Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeships-recognition-of-prior-learning/apprenticeships-initial-assessment-to-recognise-prior-learning> [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

²⁴ THE OPEN UNIVERSITY (2020). *Recognition of Prior Learning*. [Online] Disponível em: <http://www.open.ac.uk/cicp/main/recognition-prior-learning>. [Acedido a 6 de março de 2020]

que apoiar a escolha de um determinado percurso de qualificação ou percurso profissional, hoje em dia espera-se que as atividades de orientação preparem os cidadãos de diferentes idades e em diversas situações para serem capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho, antecipando e gerindo as diversas transições que vão experienciar (ANQEP, 2017).²⁵

1A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual

Quando os alunos adultos pretendem regressar à escola ou ingressar numa formação, geralmente, preenchem um ou vários formulários de inscrição/admissão, com questões sobre as aprendizagens prévias, entre outros. Estes formulários podem servir, mais tarde, como um ponto de partida para as sessões iniciais do processo de orientação e aconselhamento ao longo da vida. Contudo, muitas vezes, estes formulários dão pouca ênfase à aprendizagem não formal e informal e os próprios alunos adultos não consideram essas informações relevantes para o processo. Por exemplo, podem pensar que mencionar um nível de escolaridade e/ou formação inacabada poderá não ter importância, ser algo menos positivo ou até mesmo prejudicial para uma admissão bem-sucedida. Quando alunos adultos pretendem iniciar uma nova etapa no percurso académico/formativo, os formulários de inscrição/admissão devem incluir todas as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. No caso da educação formal (que inclui os níveis de escolaridade inacabados), podem existir determinadas áreas da educação prévia já identificadas, certificados de exames reconhecidos, cursos aprovados ou qualificações baseadas em competências. Após o preenchimento do formulário, o aluno adulto pode fornecer informações adicionais.

Ljudska univerza Celje

As questões da tabela 1 fazem parte de questionários institucionais utilizados para avaliar as experiências e competências adquiridas a nível educativo e profissional de alunos adultos. Estes questionários são aplicados nas sessões iniciais com o educador, antes da integração numa formação/processo de educação (formal ou não formal). Com base nas respostas, é elaborado o plano de educação individual de aluno adulto e dadas as informações necessárias sobre oportunidades educacionais.²⁶ Os questionários podem ser aplicados em sessões individuais ou em grupo.

²⁵ ANQEP - AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (2017). *Lifelong Guidance at the Qualifica Centres: Methodological Guide*. [Online] Disponível em: https://www.angep.gov.pt/np4/file/339/Ori_Longo_Vida_GM.pdf. [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

²⁶ KRAŠOVEC et al. (2007). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. [Online] Disponível em https://arhiv.acs.si/publikacije/Svetovalni_pripomočki_v_izobraževanju_odraslih.pdf. [Acedido a 11 de outubro de 2020]

Tabela 1: Reconhecimento das aprendizagens prévias - Ljudska univerza Celje

Reconhecimento das aprendizagens prévias através de um plano personalizado
Identifique o nível de educação mais elevado que obteve e o estabelecimento onde o concluiu
Outras formações/níveis de escolaridade realizados
Educação incompleta (educação que foi iniciada, mas não foi concluída)
Experiência de trabalho na área em que se encontra a ter formação
Com base no seu currículo, mencione as funções profissionais desempenhadas, bem como as aprendizagens adquiridas nas diferentes experiências
Conhecimentos e competências adquiridos informalmente (conhecimento adquirido fora da educação formal, por exemplo, atividades de tempos livres/extracurriculares, competências informáticas, trabalho doméstico, etc.)

Cáritas Diocesana de Coimbra

Através do Centro Qualifica²⁷, a equipa do CEARTE²⁸ mobiliza diferentes instrumentos, metodologias e atividades específicas que apoiam todo o processo de orientação e aconselhamento de alunos adultos. O objetivo é criar e desenvolver formas específicas de conectar as competências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida com as atividades de estudo e/ou trabalho pretendidas. Na tabela 2 estão alguns exemplos de questões/exercícios para a recolha de dados sobre as aprendizagens prévias, que podem ser utilizados numa sessão individual ou em sessões de grupo:

Tabela 2: Reconhecimento das aprendizagens prévias - Cáritas Diocesana de Coimbra

Reconhecimento das aprendizagens prévias
Percurso académico: Identificar o último nível de escolaridade obtido e o estabelecimento onde o obteve.
Percurso formativo: Indicar as ações de formação que frequentou até ao momento.
Percurso Profissional: - Se já trabalhou, indique a sua experiência profissional. - Com base na sua experiência, refira as funções desempenhadas, bem como as aprendizagens adquiridas.

²⁷ QUALIFICA PROGRAMME (2017). [Online] Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/#/>. [Acedido a 20 de janeiro de 2020]

²⁸ CEARTE – CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ARTESANATO E O PATRIMÓNIO. [Online] Disponível em: <https://www.cearte.pt/> [Acedido a 20 de janeiro de 2020]

1B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo

Cáritas Diocesana de Coimbra

A construção de um **portefólio**²⁹ é um recurso importante, que começa com a recolha de evidências oficiais relativas às aprendizagens prévias, dados pessoais e/ou outra documentação que seja considerada relevante para a construção do perfil do candidato, tendo em conta os seguintes tópicos:

Tabela 3: Reconhecimento das aprendizagens prévias - Cáritas Diocesana de Coimbra

Reconhecimento das aprendizagens prévias
Sexo e idade
Nível de Escolaridade
Situação profissional atual
Expetativas/Interesses
Educação/formação
Experiência profissional
Capacidades adquiridas através de experiências de aprendizagem formais, não formais e informais
Contexto de vida
Avaliação de acessibilidade aos cursos/formações
Disponibilidade para aprender/dar continuidade ao percurso educativo
Disponibilidade para procurar trabalho voluntário, estágios, programas de intercâmbio para estudantes e mobilidade profissional.

Estes tópicos podem ser utilizados para construir um questionário, que pode ser respondido de forma autónoma pelo aluno adulto ou utilizado em contexto de entrevista semiestruturada, para recolher informações relevantes, fomentar o diálogo e dar início à construção de um plano individual antes do ingresso num curso/formação (educação formal ou informal).

²⁹ ANQEP - AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (2017). *Lifelong Guidance at the Qualifica Centres: Methodological Guide*. [Online] Disponível em: https://anqep.gov.pt/np4/file/339/Ori_Longo_Vida_GM.pdf. [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

2. Autoconsciência como aluno

As teorias sobre a autoconsciência, de acordo com o Dicionário de Psicologia da APA (2020)³⁰, são “as teorias das consequências de focar a atenção em si mesmo”. Por vezes, são feitas distinções entre a autoconsciência subjetiva, decorrente diretamente da observação e experiência de si mesmo como fonte de percepção e comportamento e a autoconsciência objetiva, relativa à comparação entre o *self* e os comportamentos, atitudes, traços ou algum padrão percebido de correção social, em qualquer uma destas áreas.

Shelley Duval e Robert Wicklund (Zhu, 2020)³¹ desenvolveram a teoria da autoconsciência que afirma que “quando a nossa atenção tem como foco o nosso *self*, avaliamos e comparamos o nosso comportamento atual com os nossos padrões e valores internos. Tornamo-nos autoconscientes enquanto avaliadores objetivos de nós próprios.” De acordo com Daniel Goleman (2015)³², existem quatro tipos de inteligência emocional: a autoconsciência, a autorregulação, a empatia e a habilidade social. O autor propõe a definição de autoconsciência como “o conhecimento dos estados internos, preferências, recursos e intuições individuais”, colocando a ênfase na capacidade de monitorizar o mundo interior, os pensamentos e as emoções, à medida que estes surgem.

Noutro artigo, Goleman (2019)³³ descreve a autoconsciência emocional como a capacidade de compreender as próprias emoções e os seus efeitos ao nível do desempenho individual. Para além disso, cada indivíduo tem uma percepção de como é visto pelos outros e assim, alinha a sua autoavaliação com uma realidade mais ampla. As pessoas têm também uma noção precisa dos seus pontos fortes e pontos menos fortes, o que dá uma autoconfiança mais realista e uma clareza sobre os valores e bom senso, para que possam ser mais decisivos ao definir um curso de ação.

O reconhecimento das aprendizagens prévias é um parâmetro importante para alunos adultos, pela influência e impacto das aprendizagens prévias e das experiências de vida no processo de aprendizagem. Alargar a autoavaliação ao processo de aprendizagem aumenta a motivação e melhora o processo de construção do plano de estudos de alunos adultos. A autoconsciência como

³⁰ APA DICTIONARY OF PSYCHOLOGY (2020). *Self-awareness theory*. [Online] Disponível em: <https://dictionary.apa.org/self-awareness-theory>. [Acedido a 6 de março de 2020]

³¹ ZHU, J. (2020). *What is Self-Awareness and Why is it Important?* [Online] Disponível em: <https://positivepsychology.com/self-awareness-matters-how-you-can-be-more-self-aware/>. [Acedido a 2 de março de 2020]

³² GOLEMAN, D. (2015). *Emotional Intelligence*. [Online] Disponível em: <http://www.danielgoleman.info/daniel-goleman-how-self-awareness-impacts-your-work/>. [Acedido a 2 de março de 2020]

³³ GOLEMAN, D. (2019). *What is emotional self-awareness?* [Online] Korn Ferry Institute. Disponível em: <https://www.kornferry.com/insights/articles/what-is-emotional-self-awareness-2019>. [Acedido a 2 de março de 2020]

aluno é construída através de todas as experiências de aprendizagem adquiridas ao longo da vida. A reflexão permite adquirir novas perspectivas/ideias para melhor compreender as mudanças e as transições.

O educador tem um papel fundamental na identificação e minimização dos desafios e barreiras à aprendizagem, principalmente no que diz respeito à transformação das ideias e comportamentos associados a experiências de aprendizagem de insucesso. O reconhecimento das barreiras na aprendizagem melhora os resultados do percurso educativo. Muitas vezes espera-se que o aluno adulto tenha capacidades de auto-orientação suficientes para assumir toda a responsabilidade na sua própria aprendizagem. No entanto, nem sempre é o caso. Por exemplo, é possível existir uma responsabilidade dividida, ao serem estabelecidos prazos e metas para as tarefas de estudo, acordados entre o aluno adulto e o educador. Para além disso, a autoavaliação no processo de aprendizagem permite desenvolver a motivação e a definição de um plano de estudos. Uma boa autoestima pode ajudar superar receios relativos ao processo de aprendizagem, não havendo assim necessidade de definir estratégias para ultrapassar insucessos. Quando o aluno tem uma autoestima boa, experimenta mais facilmente coisas novas e encara os desafios de forma mais positiva.

Nos adultos, a relação entre o sucesso na aprendizagem e a autoestima é muito forte, sendo por isso importante que os alunos adultos interpretem adequadamente as experiências de aprendizagem, as realizações e as experiências de sucesso, sempre que possível. Indivíduos que têm experiências de aprendizagem prévias negativas ou de insucesso poderão sentir-se mais inseguros quanto às suas capacidades e à conclusão do percurso educativo com sucesso. O insucesso também pode ser resultado de um conhecimento insuficiente dos requisitos exigidos e da falta de um plano individual de aprendizagem.

2A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual

Työväen Akatemia

As seguintes questões, utilizadas na Työväen Akatemia, foram adaptadas da prática Opiskelun taitokartta, desenvolvida na Universidade de Turku (Finlândia)³⁴:

³⁴ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

Tabela 4: Autoconsciência como aluno - Työväen Akatemia

Autoconsciência como aluno	
Leitura	▪ Leio de forma lenta. ▪ Os meus olhos vagueiam quando leio, de modo que tenho dificuldade em seguir a frase. ▪ Raramente cometo erros durante a leitura. ▪ Considero fácil descobrir as ideias centrais de um texto. ▪ Considero fácil compreender um texto como um todo.
Compreensão inglês	▪ Considero fácil compreender um texto em inglês como um todo. ▪ Considero fácil descobrir as ideias centrais de um texto em inglês.
Escrita	▪ Consigo concentrar-me facilmente na escrita. ▪ Considero fácil escrever de uma forma versátil: escrever um rascunho, combinar, alterar e editar um texto. ▪ Quando utilizo textos de referência na escrita, considero fácil compreender, de forma profunda, os textos de referência antes de escrever. ▪ Não tenho uma percepção clara da minha própria forma de escrever.
Estratégias de Estudo	▪ Considero seguir um cronograma de atividades uma tarefa fácil. ▪ Tenho dificuldade em encontrar estratégias de estudo adequadas para textos diferentes. ▪ Considero difícil manter o foco enquanto estudo. ▪ Faço um esforço persistente para compreender os textos mais difíceis, relacionados com o meu trabalho/área de estudo.

O aluno adulto responde às questões tendo por base uma escala de avaliação do tipo Likert, com as seguintes opções: nunca, às vezes, muitas vezes, sempre.

Ljudska univerza Celje

Os exercícios da tabela 5 são utilizados nas primeiras fases do processo de orientação e aconselhamento, em entrevista individual ou em pequenos grupos, na Ljudska univerza Celje³⁵:

Tabela 5: Autoconsciência como aluno - Ljudska univerza Celje

Autoconsciência como aluno
Consigo fazer uma boa gestão do meu tempo de estudo.
Quando não entendo alguma coisa, costumo procurar ajuda.
Quando os textos/matérias são exigentes, costumo desistir ou só aprendo as partes mais fáceis.

³⁵ KRAŠOVEC et al. (2007). Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih. [Online] Disponível em https://arhiv.acs.si/publikacije/Svetovalni_pripomocki_v_izobrazevanju_odrslih.pdf. [Acedido a 11 de outubro de 2020]

Costumo seguir os objetivos que defino, no que diz respeito à aprendizagem.
Considero difícil seguir o cronograma de aprendizagem.
Costumo sublinhar os textos, para facilitar o estudo.
Costumo ler várias vezes os textos/matérias durante o estudo.
Costumo fazer as tarefas de estudo definidas regularmente.

O aluno adulto responde às questões tendo por base uma escala de avaliação do tipo Likert, com as seguintes opções: 1 – Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 – Não discordo nem concordo; 4 - Concordo; 5 – Concordo totalmente.

É muito importante que o educador oriente a aplicação do questionário para que os alunos adultos possam ter consciência do seu estilo individual de aprendizagem. O educador também pode avaliar a autoavaliação da aprendizagem. A partir dos resultados, os alunos adultos ganham maior autoconsciência relativamente à aprendizagem, o que permite que possam controlar e direccionar o seu próprio processo de aprendizagem.

Työväen Akatemia

As seguintes questões, utilizadas na Työväen Akatemia, foram adaptadas de uma prática desenvolvida na Universidade de Oulu³⁶ (Finlândia):

Tabela 6: Autoconsciência como aluno - Työväen Akatemia

Autoconsciência como aluno
Que tipo de tarefas de estudo considera mais fácil concluir?
Como se caracteriza como aluno? Como estuda e aprende? Quais são os seus pontos fortes como aluno?
Que aspetos de si mesmo, enquanto aluno, deseja ou precisa de melhorar?
Em que tipo de tarefas já recebeu uma avaliação positiva?
O que aprecia em si mesmo, enquanto aluno?

Esta lista de perguntas abertas serve como base para uma conversa numa sessão individual com o educador (cerca de 30 minutos).

³⁶ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

Ljudska univerza Celje

O Modelo dos estilos de aprendizagem de Kolb ³⁷, de David Kolb, é dividido em quatro estilos de aprendizagem diferentes, que derivam de um ciclo de quatro estádios de aprendizagem. Esta teoria permite uma compreensão dos diferentes estilos de aprendizagem individuais, mas também explica que a aprendizagem se desenvolve numa espiral, passando por quatro estádios, que podem ser aplicados a todos os alunos. Alguns questionários utilizados servem para identificar os estilos de aprendizagem e estilos cognitivos dos alunos adultos:



Figura 4: Modelo dos estilos de aprendizagem de Kolb



Figura 5: Modelo dos estilos de aprendizagem de VARK³⁸

É importante identificar qual(is) o(s) estilo(s) de aprendizagem predominante(s) dos alunos adultos. Nenhum deles estará correto ou errado; esta identificação será útil para (re)conhecer as vantagens e desvantagens dos mesmos no processo de aprendizagem. Neste sentido, pode ser utilizado o modelo dos estilos de aprendizagem de VARK, acrónimo inglês do inventário dos canais sensoriais

³⁷ ATKINSON, T. (2018). *Kolb Learning Style*. [Online] Disponível em: <https://medium.com/proactive-learning/kolb-learning-style-e56162c48d43>. [Acedido a 9 de setembro de 2020]

³⁸ TEACH.COM (2020). *Learning Styles: understanding VARK*. [Online] Disponível em: <https://teach.com/what/teachers-know/learning-styles/>. [Acedido a 9 de setembro de 2020]

preferidos para a aprendizagem dos alunos: *Visual, Auditory, Read/Write* e *Kinesthetic* e que podemos traduzir como Visual, Auditivo, Leitura/Escrita e Cinestésico. Se cada aluno adulto conhecer os pontos fortes e menos fortes do seu estilo de aprendizagem, mais facilmente poderão redefinir estratégias para melhorar, mesmo num estilo que seja o predominante. Conhecer os estilos de aprendizagem torna o percurso educativo mais fácil e eficaz. Quando existem problemas de aprendizagem e os alunos não sabem como abordá-los, os educadores podem orientar e apresentar diferentes recursos de aprendizagem. O objetivo é aprender o “como aprender”.

Cáritas Diocesana de Coimbra

As questões da tabela 7 fazem parte de questionários institucionais para análise/avaliação do percurso educativo prévio e/ou atual, experiência profissional, motivação, competências, interesses e do projeto individual de carreira. Normalmente, estes questionários são utilizados em diversos serviços que fazem o encaminhamento para cursos de formação ou gabinetes de inserção profissional, entre outros. Por exemplo, o Rendimento Social de Inserção (RSI) é uma medida de política social para pessoas ou famílias que se encontrem em situação de pobreza extrema ou dificuldades financeiras e que satisfaçam as condições de elegibilidade. A Cáritas Diocesana de Coimbra tem três equipas que asseguram o acompanhamento dos beneficiários de RSI e fazem articulação/encaminhamento para vários serviços de formação e inserção profissional.

Tabela 7: Autoconsciência como aluno - Cáritas Diocesana de Coimbra

Autoconsciência como aluno
Alguma vez ocorreu numa situação de insucesso escolar/abandono ou retenção? ▪ Sim ▪ Não
Se respondeu afirmativamente à questão anterior, que razão ou razões pensa que contribuíram para o seu insucesso escolar? (pode escolher uma ou mais opções) ▪ Desinteresse pelas matérias lecionadas ▪ Condições e infraestruturas da escola ▪ Falta de estudo ▪ Falhas na assiduidade ▪ Falta de atenção nas aulas ▪ Indisciplina generalizada na escola ▪ Expulsão ▪ Dificuldade das matérias lecionadas ▪ Incapacidade do professor em explicar a matéria ▪ Comportamento dos colegas na sala de aula

- Falta de acompanhamento dos pais
- Dificuldades de relacionamento com funcionários e professores

Relativamente à questão anterior, porque considera que as razões que identificou contribuíram para o seu fracasso/abandono ou retenção escolar?

Conheço os meus pontos fortes e fracos em relação à aprendizagem (Análise SWOT)

2B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo

Análise SWOT

De acordo com Orr (2013)³⁹, SWOT é um acrónimo para pontos fortes (*strengths*), pontos fracos (*weakness*), oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*). Uma análise SWOT é uma ferramenta simples que pode ser utilizada para iniciar uma mudança e melhoria significativa, ao fornecer informações básicas úteis para um indivíduo/grupo que deseja ter uma visão do futuro ou analisar um problema.

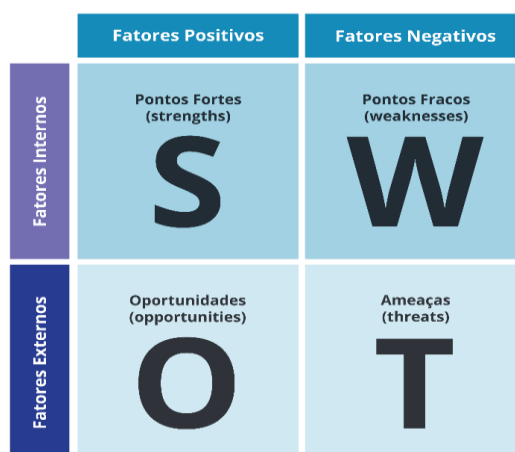


Figura 6: Exemplo da análise SWOT

Os atributos da análise SWOT, de acordo com Valkanos *et al.* (2009)⁴⁰, estão relacionados com o facto de se tratar de uma técnica de fácil aplicação e compreensão pelos utilizadores, sendo um bom sistema de análise para organizar ideias sobre o futuro e a capacidade de explorar esse futuro.

Työväen Akatemia

Habitualmente é mostrado/dado aos alunos adultos um questionário com a análise SWOT em branco. O educador inicia a conversa sobre os possíveis pontos fortes, pontos fracos, oportunidades

³⁹ ORR, B. (2013). Conducting a SWOT Analysis for Program Improvement. *US-China Education Review*. [Online] June 2013, Vol. 3, No. 6, pp. 381-384. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543801.pdf>. [Acedido a 23 de março de 2020]

⁴⁰ VALKANOS, E. *et al.* (2009). *The importance of SWOT Analysis for educational units that belong to the field of Vocational Education and Training: The case of the State Institute (IEK) of Epanomi in Thessaloniki, Greece*. [Online] Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/eb4b/636926470ba0f10bf8104a7ad209b4c7195c.pdf>. [Acedido a 16 de março de 2020]

e ameaças no processo de aprendizagem. De seguida, cada aluno adulto escreve num formulário individual as afirmações que melhor descrevem a sua própria análise pessoal. Posteriormente, cada aluno adulto partilha com o grupo as ideias, observações e reflexões sobre como melhorar as capacidades de aprendizagem. As ameaças e oportunidades são especialmente suscetíveis de gerar uma discussão em grupo. Um questionário com a análise SWOT pode servir facilmente mais tarde como base para a conversa com o educador, numa sessão individual (cerca de 30 minutos).

Cáritas Diocesana de Coimbra

No Centro Comunitário de Inserção (CCI)⁴¹, da Cáritas Diocesana de Coimbra, a análise SWOT é utilizada para atividades de grupo, no sentido de identificar os pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças relativos às experiências de aprendizagem, para refletir e avaliar, de forma fácil, sobre as influências internas e externas (ambiente). Normalmente, a análise SWOT pode ser utilizada para diferentes objetivos e contextos, mas é especialmente útil no encaminhamento para cursos de formação ou gabinetes de inserção profissional. Em alguns casos, esta é uma ferramenta que requer alguma orientação e ajuda do educador, por isso é habitualmente utilizada em sessões individuais, onde há mais tempo para refletir sobre a tarefa. Na tabela 8 encontram-se alguns exemplos:

Tabela 8: Autoconsciência como aluno - Cáritas Diocesana de Coimbra

SWOT- ferramenta de análise para mapear a autoconsciência como aluno	
Forças:	▪ O que é que faz bem? Que recursos únicos podem aproveitar? ▪ O que é que os outros consideram ser os seus pontos fortes? ▪ Quais são os seus pontos fortes? De que diferentes formas podem ser utilizados?
Fraquezas	▪ O que é que pode melhorar? ▪ Onde é que tem menos recursos que os outros? ▪ O que é que os outros veem como as suas prováveis fraquezas?
Oportunidades	▪ Que oportunidades tem disponíveis? ▪ Que circunstâncias poderão ajudá-lo a expandir as suas experiências de aprendizagem? ▪ Quais as condições externas que podem ser úteis para atingir os seus objetivos? ▪ Como poderá transformar os seus pontos fortes em oportunidades?
Ameaças	▪ Que ameaças poderão prejudicá-lo? ▪ Quais os fatores que poderão representar um risco para o seu sucesso? ▪ Quais as ameaças relacionadas com os seus pontos fracos?

⁴¹ CCI - CENTRO COMUNITÁRIO DE COIMBRA. [Online] Disponível em: <https://caritascoimbra.pt/2017/noticias/centro-comunitario-de-insercao/>. [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

3. Fatores de autoconsciência

As metodologias apresentadas têm como objetivo encorajar a autorreflexão dos alunos adultos e facilitar a partilha de ideias com os educadores, o que facilitará a superação das barreiras à aprendizagem e ao estudo. Através da reflexão, é possível adquirir novas perspetivas/ideias para melhor compreender as mudanças e transições.

Neste manual, os fatores de autoconsciência estão divididos em duas categorias: 1) Capacidade de fazer escolhas de forma independente e 2) Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal em alunos adultos.

3.1 Capacidade de fazer escolhas de forma independente

Abordar o aluno como um todo, tendo em conta o seu desenvolvimento global, inclui o estabelecimento de relações positivas e a valorização da opinião pessoal na criação de ambientes de aprendizagem produtivos. Nesta perspetiva, o educador tem um papel de facilitador, no que diz respeito a tornar os alunos adultos responsáveis pela sua própria aprendizagem. De acordo com McCombs (2020)⁴², ao abordar as necessidades de aprendizagem e comportamentos menos positivos dos alunos, tendo por base uma relação positiva e de confiança, é possível tornar os alunos adultos mais habilitados para fazer boas escolhas durante o processo de aprendizagem, bem como fora do contexto escolar.

Para ajudar os alunos adultos a desenvolverem a capacidade de fazerem escolhas de forma independente, os educadores devem promover a identificação e compreensão dos seus interesses de aprendizagem, interesse e investimento para serem alunos ativos e autónomos e capacidades ou pontos fortes em várias áreas, relativas a diferentes conteúdos e competências. Estas práticas centradas no aluno incluem uma componente ativa dos educadores no processo de consciencialização dos alunos nas suas escolhas e uma monitorização das consequências positivas e negativas dessas escolhas.

⁴² MCCOMBS, B. (2020). Developing Responsible and Autonomous Learners: A Key to Motivating Students. *American Psychological Association*. [Online] Disponível em: <https://www.apa.org/education/k12/learners>. [Acedido a 16 de março de 2020]

3.1A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual

Cáritas Diocesana de Coimbra

As questões da tabela 9 fazem parte do questionário de levantamento de perfil de formação (preenchido pelo candidato), do Centro Qualifica do CEARTE⁴³, e pretendem recolher informações sobre o percurso educativo/formativo, experiência profissional, motivação, competências, interesses e projeto de carreira individual (compreender como cada aluno adulto considera que a formação/processo irá contribuir para o seu percurso profissional):

Tabela 9: Capacidade de fazer escolhas de forma independente - Cáritas Diocesana de Coimbra

Capacidade de fazer escolhas de forma independente
Indique quais são os seus projetos após a conclusão da formação.
Indique quais são os seus projetos/expectativas de trabalho/cursos de formação para o próximo ano.

Työväen Akatemia

As questões seguintes foram adaptadas de uma prática da Universidade de Oulu (Finlândia)⁴⁴ e têm sido usadas na Työväen Akatemia:

Tabela 10: Capacidade de fazer escolhas de forma independente - Työväen Akatemia

Capacidade de fazer escolhas de forma independente
O que o fez escolher esta disciplina principal?
Que tipo de objetivos tem relativamente aos estudos? O que espera como resultado dos seus estudos?
Quais os seus interesses?
Em que área gostaria de trabalhar no futuro?
Que tipo de coisas ou tarefas gostaria que o seu trabalho envolvesse?
O que precisa de realizar para ser qualificado no seu trabalho?
Como escolheu este curso/formação? Qual foi o fator que mais pesou na sua decisão?
Como costuma organizar a gestão do seu horário de estudo? O que faz para descomprimir e como cuida do seu bem-estar?

Estas questões podem ser aplicadas numa sessão individual (cerca de 30 minutos).

⁴³ CEARTE – CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ARTESANATO E O PATRIMÓNIO. [Online] Disponível em: <https://www.cearte.pt/>. [Acedido a 20 de janeiro de 2020]

⁴⁴ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

3.1B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo

Cáritas Diocesana de Coimbra

O projeto MAPA⁴⁵, implementado pela Cáritas Diocesana de Coimbra (entre outros) teve como objetivo desenvolver medidas para promover a motivação para a aprendizagem em adultos com baixas qualificações, através de atividades de educação não formal, a decorrer antes ou paralelamente com as estruturas formais de ensino/formação. Num grupo com baixo interesse e baixa motivação para aprender e com grande resistência à mudança, trabalhar a motivação tem de ser uma constante. Com o propósito de refletir e explorar, nomeadamente, a capacidade de fazer escolhas e avaliações independentes, os educadores podem criar atividades num grupo onde os alunos adultos podem escolher notícias e/ou tópicos para desenvolver num debate ou através de trabalhos escritos.

Työväen Akatemia

As questões seguintes têm sido usadas na Työväen Akatemia, adaptadas de uma prática da Universidade de Oulu (Finlândia)⁴⁶:

Tabela 11: Capacidade de fazer escolhas de forma independente - Työväen Akatemia

Capacidade de fazer escolhas de forma independente
O que o fez escolher esta disciplina principal?
Que tipo de objetivos tem em relação aos seus estudos? O que espera dos seus estudos?
Que tipo de coisas geralmente o interessam?
Que tipo de trabalho gostaria de fazer no futuro?
Que tipo de coisas ou tarefas gostaria que o seu trabalho envolvesse?
O que precisa de realizar para se qualificar para o trabalho?
Como escolheu este curso / formação? Qual foi o fator que mais pesou na sua decisão?
Como realiza o planeamento dos seus estudos? O que faz para descomprimir e como cuida do seu bem-estar?

⁴⁵ GONÇALVES, M. & FERNANDES, M. (2007). *Motivar os Adultos para a Aprendizagem (MAPA) - Socrates-Grundtvig 2004 2007 - Olhares Cruzados Sobre a Educação Não Formal - Análise de Práticas e Recomendações*. Lisboa: DGFV

⁴⁶ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluhiin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

A lista com estas perguntas abertas é apresentada em *slides* ou em papel aos alunos adultos. Um grupo de 3 a 5 alunos discute entre si, durante 15 minutos. Seguidamente, cada grupo partilha as suas observações e ideias.

3.2 Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal

O autoconceito académico diz respeito à percepção e avaliação que os alunos têm ou fazem sobre suas capacidades⁴⁷. Esta é uma das variáveis mais importantes no domínio académico pois afeta diretamente os processos de aprendizagem como o desempenho e expectativas.

De acordo com Bandura (1994)⁴⁸, “a autoeficácia percebida é definida como as crenças das pessoas nas suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho, que exercem influência sobre eventos que afetam as suas vidas. As crenças de autoeficácia determinam a forma como as pessoas sentem, pensam, se motivam e comportam”. Incluem processos cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos. O nível de autoeficácia refere-se à confiança em ultrapassar a dificuldade na realização de uma determinada tarefa. Para Zimmerman (2000)⁴⁹, as crenças de autoeficácia também demonstraram validade convergente ao influenciar índices-chave de motivação académica na escolha de atividades, nível de esforço, persistência e reações emocionais. Há evidência (Bandura, 1997 in Zimmerman, 2000) que os alunos que avaliavam a sua eficácia participam mais ativamente, trabalham mais, persistem por mais tempo e têm menos reações emocionais adversas perante as dificuldades, em comparação com os alunos que duvidam das suas capacidades.

Baumeister *et al.*, (2003)⁵⁰ definem autoestima como “o valor que as pessoas atribuem a si mesmas. É a componente avaliativa do autoconhecimento. Uma boa autoestima diz respeito a uma avaliação global altamente favorável de si mesmo. Uma baixa autoestima, por definição, refere-se a uma definição desfavorável de si mesmo. O aumento da autoestima e da confiança são vistos como resultados da participação na aprendizagem. No entanto, a baixa autoestima é também observada no contexto da aprendizagem de adultos e, de acordo com os investigadores Lloyd e Sullivan (2003

⁴⁷ ORDAZ-VILLEGAS, G.; ACLE-TOMASINI, G. et REYES-LAGUNES, L. (2014). Development of an academic self-concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. [Online] Nov-2013/Apr-2014. vol.5 num.2. Pp.117-130. Disponível em: <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304>. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁴⁸ BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. [Online] Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁴⁹ ZIMMERMAN, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, pp 82–91. [Online] Disponível em: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁵⁰ BAUMEISTER, R. *et al.* (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the public interest*. Vol. 4, No. 1, May 2003. [Online] Disponível em: <https://assets.csom.umn.edu/assets/71496.pdf>. [Acedido a 16 de março de 2020]

in James & Nightingale⁵¹), como “um fator que está associado ao baixo nível de escolaridade e à não participação na educação e na formação. Autoestima e confiança representam, portanto, um importante resultado de projetos que trabalham com pessoas desfavorecidas e afastadas (...)”. O desenvolvimento da confiança aparece como uma questão-chave no desenvolvimento bem-sucedido das capacidades de alfabetização, linguagem e quantificação, através da Estratégia de Capacitação para a Vida, em inglês, *Skills for Life Strategy* (Eldred *et al.*, 2004 in James & Nightingale).

A autoconsciência como aluno é desenvolvida através de todas as experiências de aprendizagem ao longo da vida. Através da reflexão, é possível adquirir novas perspetivas/ideias para melhor compreender as mudanças e transições. O educador tem um papel fundamental na identificação e minimização dos desafios e barreiras à aprendizagem, principalmente no que diz respeito à transformação das ideias e comportamentos associados a experiências de aprendizagem de insucesso. O reconhecimento das barreiras na aprendizagem melhora os resultados do percurso educativo. Para além disso, a autoavaliação no processo de aprendizagem permite desenvolver a motivação e um plano de estudos.

3.2A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual

Cáritas Diocesana de Coimbra

As questões/atividades da tabela 12 integram o questionário de levantamento de perfil de formação (preenchido pelo candidato) do Centro Qualifica do CEARTE⁵², com o intuito de recolher informações sobre o percurso educativo/formativo, experiência profissional, motivação, competências, interesses e projeto de carreira individual (compreender como cada aluno adulto considera que a formação/processo irá contribuir para o seu percurso profissional).

Tabela 12: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal – Cáritas Diocesana de Coimbra

Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal
Capacidades e interesses.

⁵¹ JAMES, K & NIGHTINGALE, C. Self-esteem, confidence and adult learning: Briefing Sheet. *Part of a series of NIACE briefing sheets on mental health. Leading learning and skills.* [Online] Disponível em: https://mhfe.org.uk/sites/default/files/self-esteem-confidence%202005_0.pdf. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁵² CEARTE – CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ARTESANATO E O PATRIMÓNIO. [Online] Disponível em: <https://www.cearte.pt/>. [Acedido a 20 de janeiro de 2020]

Identifique como se vê e como os outros o veem em diferentes funções (aluno, colega, amigo, membro da família, amigo) e os pontos fortes comuns às diferentes situações.

Analise atitudes e comportamentos que contribuem positiva ou negativamente para o seu autoconceito enquanto aluno e qual o seu impacto.

Ljudska univerza Celje

O educador tem um papel muito importante no reconhecimento dos pontos fortes e fracos que um aluno adulto possui no processo de aprendizagem. Com base num questionário, os alunos adultos, com a ajuda de um educador, podem (re)conhecer os seus pontos fortes e as áreas onde precisam de ajuda e apoio extra. As questões da tabela 13 podem ser usadas nas primeiras fases do processo de orientação e aconselhamento, numa sessão individual ou em grupo:

Tabela 13: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal - Ljudska univerza Celje

Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal	
Quais são as vantagens e desvantagens da sua atitude no processo de aprendizagem?	
As minhas vantagens	As minhas desvantagens

São também pedidas declarações que descrevam a sua autoestima e atitude para com os outros⁵³:

Tabela 14: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal em alunos adultos - Ljudska univerza Celje

Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal
Quando faço um exame, faço comparações negativas sobre mim mesmo, em relação aos outros alunos.
Quando não consigo aprender tudo o que era suposto, a responsabilidade é inteiramente minha.
Se for possível, quero tirar melhores notas do que os outros.
Tenho a certeza de que posso compreender conteúdos mais difíceis do que aqueles com os quais lidamos nas aulas/formação.
Às vezes acho que os outros são mais espertos do que eu.

É pedido aos alunos adultos que respondam às questões, através de uma escala de avaliação do tipo Likert: 1 – discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

⁵³ KRAŠOVEC et al. (2007). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih* [Online]. Disponível em https://arhiv.acs.si/publikacije/Svetovalni_pripomocki_v_izobrazevanju_odrslih.pdf. [Acedido a 11 de outubro de 2020]

3.2B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo

Työväen Akatemia

Na Työväen Akatemia são organizados *workshops* sobre autoavaliação, estratégias de aprendizagem e métodos de estudo para os alunos que iniciam os seus estudos académicos. Nos *workshops*, um educador dá uma primeira base teórica sobre a autoconsciência, incluindo a ideia de autoeficácia e uma apresentação de diferentes métodos de estudo e estilos de aprendizagem. De seguida, os alunos discutem esses tópicos em pares ou pequenos grupos. Depois, cada grupo poderá partilhar as suas opiniões, observações e ideias com o resto dos alunos adultos.

Uma lista de perguntas abertas, adaptada da prática desenvolvida pela Universidade de Oulu⁵⁴, é disponibilizada a aluno adulto, em *slides* ou em papel:

Tabela 15: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal - Työväen Akatemia

Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal
O que aprendeu no ano passado?
Se fosse solicitado a descrever as suas capacidades para um empregador, o que diria?
Especifique uma experiência de aprendizagem positiva. O que a tornou positivo? Onde considera que teve sucesso? Como usaria a experiência noutras situações de aprendizagem?
O que descobriu sobre si mesmo como aluno e aprendiz? Como usa os seus pontos fortes e se desenvolve a si mesmo?
O que considera desafiante nos seus estudos?
O que espera dos seus estudos no futuro?

Um grupo de 3 a 5 alunos adultos discute durante cerca de 15 minutos. Seguidamente, cada grupo partilha as suas opiniões, observações e ideias com o resto dos alunos.

Cáritas Diocesana de Coimbra

O próximo exercício pode ser adaptado para um questionário ou como parte de uma pequena dinâmica de grupo: “As seguintes afirmações estão relacionadas com a autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal em relação ao percurso educativo. Para responder, deverá escolher a opção que

⁵⁴ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

melhor se aplica, usando uma escala que varia entre “nunca” e “sempre”. Não há respostas certas ou erradas.

Tabela 16: Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal – Cáritas Diocesana de Coimbra

Autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal
Sou capaz de dar uma boa impressão perante os meus colegas de trabalho ou de formação?
Sou um membro importante dentro dos grupos de trabalho ou em contexto de formação em que participo?
Tenho dificuldade em estabelecer contacto com pessoas desconhecidas?
Fico nervoso/a quando tenho de responder a questões ou expor a minha opinião no local de trabalho ou em contexto de formação?
Desisto facilmente dos meus projetos/tarefas no trabalho ou em formação?

É pedido aos alunos adultos que respondam às questões, através de uma escala de avaliação do tipo Likert: nunca, às vezes, geralmente, sempre.

Geralmente, este tipo de exercício é muito útil para estimular a autorreflexão e o pensamento crítico. No caso específico dos processos de aprendizagem, pode ser extremamente útil para o educador analisar e explorar as perceções dos alunos adultos e orientar/transformar o autoconhecimento.

4. Habilidades metacognitivas

O conceito de metacognição tem sido utilizado para se referir a uma variedade de processos epistemológicos. Essencialmente significa cognição sobre cognição, isto é, refere-se a cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimento sobre conhecimento ou reflexões sobre ações⁵⁵. Refere-se ao conhecimento e capacidades para organizar, orientar e controlar o próprio pensamento, ações e processos de aprendizagem. Os alunos com boas habilidades metacognitivas habitualmente conseguem estar na liderança do seu próprio processo de aprendizagem, utilizando estas habilidades para executar as tarefas maior eficácia. As habilidades metacognitivas podem ser adquiridas e melhoradas através de capacitação e formação⁵⁶. O desenvolvimento destas habilidades permite melhorias nas atividades cognitivas e motivacionais e, portanto, potencializar o processo de aprendizagem. Embora relacionadas, cognição e metacognição são conceitos diferentes – as capacidades cognitivas são as necessárias para realizar uma tarefa, enquanto habilidades metacognitivas são necessárias para entender como foi realizada (Rivers, 2001; Schraw, 1998 in Imel, 2002)⁵⁷. O conhecimento metacognitivo refere-se ao que os alunos sabem sobre a aprendizagem, incluindo⁵⁸:

- Conhecimento sobre as suas próprias capacidades (por exemplo, “Tenho dificuldade em recordar datas históricas”)
- Conhecimento sobre as suas tarefas (por exemplo, “O conteúdo deste capítulo que estou a ler é complexo”)

O conhecimento sobre as diferentes estratégias disponíveis e o momento apropriado para as aplicar (por exemplo, “Se copiar o texto primeiro, vai ajudar-me a compreender o texto”).

4A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual

Työväen Akatemia

As questões que se seguem foram adaptadas de uma prática desenvolvida na Universidade de Oulu⁵⁹ (Finlândia), e têm sido usadas pela Työväen Akatemia:

⁵⁵ LOUCA, E. (2008). *Metacognition and young children's Theory of Mind*. [Online] Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259848834_Metacognition_and_Young_Children's_Theory_of_Mind. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁵⁶ TALENT EDUCATION ERASMUS+ PROJECT. *Metacognitive skills*. [Online] Disponível em: <http://www.talenteducation.eu/toolkitforteachers/metacognitiveskills/what-are-metacognitive-skills/>. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁵⁷ IMEL, S. (2002). Metacognitive Skills for Adult Learning. *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education* no. 39. [Online] Disponível em: <https://calpro-online.org/eric/docs/tia00107.pdf>. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁵⁸ CAMBRIDGE INTERNATIONAL EDUCATION - TEACHING AND LEARNING TEAM (2019). *Getting started with Metacognition*. [Online] Disponível em: <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/index.html>. [Acedido a 16 de março de 2020]

⁵⁹ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

Tabela 17: Habilidades metacognitivas - Työväen Akatemia

Habilidades metacognitivas
Considera fácil ou difícil manter o foco enquanto estuda?
Consegue cumprir o cronograma planeado?
Como faz o plano e gestão do seu cronograma?
Como cuida da sua recuperação pessoal?
Qual é o seu ritmo de estudo diário?

Esta lista de perguntas abertas pode servir de base para uma sessão individual com um educador (cerca de 30 minutos).

Cáritas Diocesana de Coimbra

Os exercícios da tabela 18 podem ser utilizados como parte de um questionário ou como parte de uma pequena dinâmica de grupo: “As seguintes afirmações referem-se a habilidades metacognitivas como a capacidade de conhecer e autorregular processos cognitivos, para além do conhecimento dos mesmos. Para responder, deve escolher a opção que melhor se aplica, utilizando uma escala que varia entre “nunca” e “sempre”. Não há respostas certas ou erradas.

Tabela 18: Habilidades metacognitivas - Cáritas Diocesana de Coimbra

Habilidades metacognitivas
Penso em diferentes formas de resolver um problema e escolho o que julgo ser melhor?
Tenho uma perceção da eficácia de cada estratégia que utilizo?
Tento utilizar várias estratégias que funcionaram anteriormente?
Quando estou a estudar sobre algo, consigo reconhecer se estou a entender o que estou a fazer ou não?
Considero várias alternativas para um problema antes de dar uma resposta?

O aluno adulto responde às questões tendo por base uma escala de avaliação do tipo Likert, com as seguintes opções: nunca, às vezes, muitas vezes, sempre.

Geralmente este tipo de exercício é muito útil para estimular a autorreflexão e o pensamento crítico sobre as capacidades e estratégias pessoais utilizadas em diferentes situações. No caso específico dos processos de aprendizagem, pode ser extremamente útil para o educador analisar e explorar as perceções dos alunos adultos e orientar/transformar diferentes estratégias de trabalho, para promover melhores resultados e um autoconhecimento mais adequado.

Työväen Akatemia

As seguintes questões, adaptadas da prática Opiskelun taitokartta, desenvolvida pela Universidade de Turku⁶⁰ (Finlândia), têm sido usadas pela Työväen Akatemia:

Tabela 19: Habilidades metacognitivas - Työväen Akatemia

Habilidades metacognitivas
Leitura ▪ Leio de forma lenta. ▪ Os meus olhos vagueiam quando leio, de modo que tenho dificuldade em seguir a frase. ▪ Raramente cometo erros durante a leitura. ▪ Considero fácil descobrir as ideias centrais de um texto. ▪ Considero fácil compreender um texto como um todo.
Compreensão inglês ▪ Considero fácil compreender um texto em inglês como um todo. ▪ Considero fácil descobrir as ideias centrais de um texto em inglês.
Escrita ▪ Consigo concentrar-me facilmente na escrita. ▪ Considero fácil escrever de uma forma versátil: escrever um rascunho, combinar, alterar e também editar um texto. ▪ Quando utilizo textos de referência na escrita, considero fácil compreender, de forma profunda, os textos de referência antes de escrever. ▪ Não tenho uma percepção clara da minha própria forma de escrever.
Estratégias de Estudo ▪ Considero seguir um cronograma de atividades uma tarefa fácil. ▪ Tenho dificuldade em encontrar estratégias de estudo adequadas para diferentes textos. ▪ Considero difícil manter o foco enquanto estudo. ▪ Faço um esforço persistente para compreender os textos mais difíceis relacionados com o meu trabalho/área de estudo.

O aluno adulto responde às questões tendo por base uma escala de avaliação do tipo Likert, com as seguintes opções: nunca, às vezes, muitas vezes, sempre.

4B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo

Työväen Akatemia

No início do processo de orientação e aconselhamento, uma das atividades que pode ser desenvolvida é pedir que os alunos adultos leiam e analisem um texto. Seguidamente, o grupo partilha ideias sobre a ideia central ou tema. Se o texto escolhido não for muito fácil de interpretar, as afirmações apresentadas variam, dando oportunidade para estudar a hierarquia do texto:

⁶⁰ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

escolha das afirmações e dos argumentos. Mais tarde, os alunos adultos trabalham em pequenos grupos, onde prepararam um resumo de uma parte do material de estudo. No final todos apresentam os resumos, de acordo com o cronograma fornecido pelo educador.

Cáritas Diocesana de Coimbra

No projeto MAPA⁶¹, implementado pela Cáritas Diocesana de Coimbra (entre outros), foram utilizados diferentes métodos: interrogativo (questionamento permanente), descoberta (tentar fazer com que os alunos adultos cheguem a conclusões) e simulações. As atividades foram sempre planeadas, prevendo um conjunto de estratégias alternativas, visto que, muitas vezes, havia necessidade de reestruturação (porque algum aluno adulto não estava emocionalmente bem ou pelo pequeno número de elementos presentes). Um dos instrumentos usado foi o **portefólio**, que não é apenas um instrumento, mas um recurso muito importante pelas suas potencialidades educativas e sociais. “O que importa é o que as pessoas conseguem fazer com o que sabem” (Gonçalves & Fernandes, 2007) e o portefólio permite o desenvolvimento de competências essenciais em vários contextos profissionais. Ao longo da vida, as pessoas podem mudar e reconstruir o seu portefólio, para além de refletir sobre o seu desenvolvimento pessoal. Este instrumento permite acompanhar, comentar e refletir sobre o trabalho produzido e analisar o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Os portefólios podem ser enriquecidos com documentos pessoais, material de investigação, referências de participação fundamentadas (conferências, colóquios, simpósios, etc.) que demonstram a autonomia e criatividade dos alunos adultos. É uma ferramenta de avaliação que fornece uma visão geral e ao mesmo tempo detalhada sobre o processo de aprendizagem.

Ljudska univerza Celje

É muito importante que o aluno adulto esteja consciente das suas próprias capacidades cognitivas e as reconheça, pois só assim se inicia o processo de melhoria. Os educadores podem incentivar os alunos adultos a consciencializarem-se sobre as suas capacidades cognitivas, através da análise dos resultados de questionário/sessão individual. As habilidades metacognitivas incluem ainda a consciência sobre o processo de aprendizagem e das suas necessidades, tendo em conta a organização da própria aprendizagem, a gestão do tempo e de informações. As questões na tabela

⁶¹ GONÇALVES, M. & FERNANDES, M. (2007). *Motivar os Adultos para a Aprendizagem (MAPA) - Sócrates-Grundtvig 2004 2007 - Olhares Cruzados Sobre a Educação Não Formal - Análise de Práticas e Recomendações*. Lisboa: DGfV

20 podem ser utilizadas nas primeiras fases do processo de orientação e aconselhamento, numa sessão individual ou de grupo, com o objetivo de avaliar as habilidades metacognitivas dos alunos adultos⁶².

Tabela 20: Habilidades metacognitivas - Ljudska univerza Celje

Habilidades metacognitivas
Quando estou a trabalhar em grupo, tenho dificuldade em concentrar-me.
Quanto estou a estudar, consigo abstrair-me de tudo o que está a acontecer à minha volta.
Durante as aulas, sinto os meus pensamentos a divagar.
Normalmente aprendo mais onde posso recolher mais informações.
Antes de começar a aprender novos conteúdos, procuro ter uma visão geral do tema.
Consigo manter o foco quando estou realmente interessado.
Se a aula/formação durar mais de meia hora, considero difícil manter a atenção.

O aluno adulto responde às questões tendo por base uma escala de avaliação do tipo Likert, com as seguintes opções: nunca, às vezes, sempre.

⁶² KRAŠOVEC et al. (2007). Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih. [Online] Disponível em https://arhiv.acs.si/publikacije/Svetovalni_pripomočki_v_izobraževanju_odraslih.pdf. [Acedido a 11 de outubro de 2020]

5. Motivação

O conceito de motivação, na Psicologia, pode ser dividido em motivação intrínseca e extrínseca. Os motivos intrínsecos são incentivados quando o objetivo da ação é a própria ação. As pessoas podem estar interessadas em adquirir novos conhecimentos, desenvolver diferentes competências, jogar às cartas, praticar desporto, etc. Os motivos extrínsecos são incentivados quando se pretende atingir um objetivo que não está intrinsecamente associado à atividade, como por exemplo estudar para receber um prémio, ser bem-sucedido no exame, aprender a jogar ténis para seguir uma carreira profissional ou ganhar muito dinheiro. Também é possível que as pessoas tenham motivações intrínsecas e extrínsecas, em simultâneo (Abreu, 2002; Deci, 1975; Lens, 2001; Lepper & Greene, 1978 *in* Lens, Paixão & Herrera, 2008)⁶³. Os problemas motivacionais na educação estão frequentemente relacionados com a falta de motivação intrínseca dos alunos. Vários estudos demonstraram que as recompensas extrínsecas e outras fontes de motivação extrínseca podem afetar a motivação intrínseca (por exemplo, prazos, monitorização e sanções), quando são percebidos pelos indivíduos como uma forma de controlar o seu comportamento.

De acordo com Crown (2006)⁶⁴, a rotina diária é algo comum a todas as pessoas, inclusive para os alunos adultos, e que obriga a manter diferentes atividades, tais como cozinhar, fazer limpezas, trabalhar, etc. Para a maioria das pessoas, estas atividades são incentivadas por motivos extrínsecos. As pessoas também têm motivações intrínsecas (causadas pela satisfação inerente à realização de tarefas), por exemplo quando se dedicam a atividades culturais, de resolução de quebra-cabeças e jogos. Os alunos em processos de aprendizagem ao longo da vida leem e aprendem sobre assuntos que lhes causam interesse.

A aprendizagem eficaz exige que os alunos se tornem ativos e encontrem temas e atividades do seu interesse, que possam ser alvo de estudo. A motivação para aprender pode ser dividida em motivação intrínseca e motivação extrínseca. É importante ter em conta que pode ser complexo para os alunos adultos equilibrar o tempo entre a dinâmica pessoal e familiar, trabalho e estudo.

⁶³ LENS, W.; PAIXÃO, M. & HERRERA, D. (2008). Instrumental Motivation is Extrinsic Motivation: So What???. *PSYCHOLOGICA*, 2009, 50. [Online] Disponível em: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_50_2. [Acedido a 18 de março de 2020]

⁶⁴ CROW, S. (2006). What Motivates a Lifelong Learner?. *School Libraries Worldwide*. Volume 12, Number 1, janeiro 2006, pp. 22-34. [Online] Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251296152_What_Motivates_a_Lifelong_Learner. [Acedido a 18 de março de 2020]

5A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual

Ljudska univerza Celje

Alunos adultos fazem escolhas independentes para participar em diferentes aulas. Normalmente, o motivo é uma promoção no trabalho ou a conclusão dos estudos inacabados. Às vezes, no entanto, é difícil manter o foco na aprendizagem devido a compromissos com as suas famílias, empregos, outras responsabilidades e baixa autoestima como alunos. Nas sessões de orientação e aconselhamento individuais, os educadores procurar incentivar a manutenção do foco, tendo em conta os seus objetivos. As questões da tabela 21 têm como objetivo incentivar os alunos adultos a refletir na sua motivação, de forma a permitir o seu desenvolvimento no processo educativo. As questões provaram ser bastante úteis por permitirem encontrar a motivação intrínseca para concluir o programa educativo⁶⁵.

Tabela 21: Motivação - Ljudska univerza Celje

Motivação
Por que estou aqui (neste programa, aula)? /Qual é o meu objetivo?
É possível atingir os meus objetivos?
A que distância estou de alcançar a meta?
Como chego lá? /O que devo fazer para lá chegar?

Cáritas Diocesana de Coimbra

As questões da tabela 22 podem ser exploradas nas primeiras fases do processo de orientação e aconselhamento, numa sessão individual ou em pequenas dinâmicas de grupo, para descobrir e registar motivações, competências pessoais e relacionais, percursos e contextos de vida. Este é um parâmetro importante para o processo educativo pois as pessoas estão em constante mudança, tornando-se constantemente diferentes. Desta forma, os alunos adultos passam a encontrar um significado importante para a vida (autorrealização). As questões permitem várias respostas para que os alunos adultos possam identificar diferentes motivações para o seu percurso de

⁶⁵ KRAŠOVEC et al. (2007). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. [Online] Disponível em https://arhiv.acs.si/publikacije/Svetovalni_pripomočki_v_izobraževanju_odraslih.pdf. [Acedido a 11 de outubro de 2020]

aprendizagem, que podem ser exploradas e aprofundadas nas sessões de orientação e aconselhamento ao longo da vida.

Tabela 22: Motivação – Cáritas Diocesana de Coimbra

Motivação
O que devo fazer para atingir os meus objetivos?
Considera investir na sua formação? a) A formação é um desperdício de tempo e não reflete os meus desafios ou projetos b) A formação deve ser feita apenas quando é necessário conhecimento específico c) O processo educativo, quando correto e consistente facilita o desempenho das funções laborais e contribui para o desenvolvimento pessoal
Pretendo continuar a aprender, frequentar ações de educação e formação para: (pode escolher uma ou mais opções) a) Aprender mais b) Adequar as minhas qualificações no trabalho que pretendo c) Ter melhor salário d) Mudar de atividade profissional e) Aumentar as minhas qualificações f) Ter um emprego g) Ser promovido h) Poder ajudar os meus educandos na sua progressão escolar i) Concluir o curso com boas notas j) Retirar o máximo possível da experiência

Työväen Akatemia

As questões na tabela 23 têm sido utilizadas pela Työväen Akatemia, sendo adaptadas da prática ProMot⁶⁶, desenvolvida na Universidade de Turku (Finlândia):

⁶⁶ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin*. [Online] Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

Tabela 23: Motivação - Työväen Akatemia

Motivação
Orientação da tarefa - Tento associar as novas informações ao que aprendi anteriormente. - Não fico satisfeito com uma boa nota e desejo compreender as coisas.
Autoeficácia - Considero-me capaz de alcançar meus objetivos enquanto estudo. - Confio em mim mesmo para concluir os meus estudos com sucesso.
Inclusão Social - Sinto que pertenço a uma comunidade de alunos. - Estudo com pessoas importantes para mim.
Ativação de sentimentos de desafio - Estou preocupado em não ter sucesso nos meus exames. - Sinto a pressão causada por tarefas, prazos e competição.
Procrastinação e compensação - Se prever a existência de problemas, passo para outras tarefas. - Se considerar uma tarefa difícil, não me esforço muito.
Desligar-se facilmente - Tento concluir meus estudos com o mínimo de trabalho possível. - Fico particularmente satisfeito quando não sou obrigado a realizar muito trabalho.

O aluno adulto responde às questões tendo por base uma escala de avaliação do tipo Likert, com as seguintes opções: nunca, às vezes, muitas vezes, sempre.

5B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo

Cáritas Diocesana de Coimbra

No projeto MAPA⁶⁷, implementado pela Cáritas Diocesana de Coimbra (entre outros), foram utilizados diferentes métodos: interrogativo (questionamento permanente), descoberta (tentar fazer com que os alunos adultos cheguem a conclusões) e simulações. A **autoscopia** foi uma das técnicas usadas para simular realidades e microensino (*microteaching*) para discutir e visualizar atitudes sociais, comportamentos e representações. A utilização da dramatização de práticas que se aproximam das vivências dos alunos adultos foi extremamente motivadora para a aprendizagem, bem como para reforço social (elogios). A simulação pode ajudar a mudar comportamentos e

⁶⁷ GONÇALVES, M. & FERNANDES, M. (2007). *Motivar os Adultos para a Aprendizagem (MAPA) - Socrates-Grundtvig 2004 2007 - Olhares Cruzados Sobre a Educação Não Formal - Análise de Práticas e Recomendações*. Lisboa: DGFV

atitudes se os papéis de representação e observação forem desempenhados alternadamente e se forem criados espaços para desenvolver o pensamento crítico:

Työväen Akatemia

As questões da tabela 24 foram adaptadas da prática ProMot⁶⁸, desenvolvida pela Universidade de Turku (Finlândia) e utilizadas na Työväen Akatemia:

Tabela 24: Motivação - Työväen Akatemia

Motivação
Orientação da tarefa - Tento associar as novas informações ao que aprendi anteriormente. - Não fico satisfeito com uma boa nota e desejo compreender as coisas.
Autoeficácia - Considero-me capaz de alcançar os meus objetivos enquanto estudo. - Confio em mim mesmo para concluir os meus estudos com sucesso.
Inclusão Social - Sinto que pertenço a uma comunidade de alunos. - Estudo com pessoas importantes para mim.
Ativação de sentimentos de desafio - Estou preocupado em não ter sucesso nos meus exames. - Sinto a pressão causada por tarefas, prazos e competição.
Procrastinação e compensação - Se prever a existência de problemas, passo para outras tarefas. - Se considerar uma tarefa difícil, não me esforço muito.
Desligar-se facilmente - Tento concluir os meus estudos com o mínimo de trabalho possível. - Fico particularmente satisfeito quando não sou obrigado a realizar muito trabalho.

É disponibilizada uma lista de afirmações, em *slides* ou em papel ao grupo. Os alunos adultos escolhem as afirmações que melhor os descrevem. De seguida, todo o grupo analisa diferentes formas de melhorar as capacidades de aprendizagem.

⁶⁸ KLEMOLA, U., IKÄHEIMO, H. & HÄMÄLÄINEN, T. (2019). *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin* [Online]. Disponível em: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>. [Acedido a 20 de fevereiro de 2021]

6. Dados socioeconómicos e culturais

Equilibrar as dinâmicas familiares, de trabalho e/ou estudo pode ser uma tarefa bastante complexa, especialmente para pais de crianças pequenas. Por outro lado, pertencer a um grupo de estudo e conhecer e influenciar outros alunos adultos pode proporcionar melhores resultados no processo de aprendizagem.

6A. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento individual

Cáritas Diocesana de Coimbra

O Passaporte Qualifica⁶⁹, dos Centros Qualifica, é um instrumento tecnológico de registo de qualificações e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo da vida do adulto e de orientação para percursos de aprendizagem. Com base na capitalização dos resultados de aprendizagem já alcançados e nas competências adquiridas pelo adulto, o Passaporte Qualifica simula vários percursos de qualificação possíveis para a obtenção de novas qualificações e/ou progressão escolar e/ou profissional. Embora seja uma ferramenta específica utilizada nos Centros Qualifica, pode ser adaptada a diferentes contextos de orientação e aconselhamento ao longo da vida. Na tabela 25 estão alguns exemplos úteis para mapear dados socioeconómicos:

Tabela 25: Dados socioeconómicos e culturais - Cáritas Diocesana de Coimbra

Dados socioeconómicos e culturais
Idade
Sexo
Nível Educacional
Situação Profissional/Educacional

Ljudska univerza Celje

A definição de dados socioeconómicos e culturais é diversificada, mesmo nas pesquisas relativas à educação. Na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE), os dados socioeconómicos são representados através do Índice de situação Económico, Social e Cultural⁷⁰.

⁶⁹ PASSAPORTE QUALIFICA. [Online] Disponível em: <https://www.passaportequalifica.gov.pt/cicLogin.xhtml>. [Acedido a 15 de janeiro de 2020]

⁷⁰ OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2017). *Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data*. [Online] Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Technical-Report-Chapter-16-Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data.pdf>. [Acedido a 11 de outubro de 2020]

Adultos em situação de vulnerabilidade socioeconómica, à partida, encontram-se em desvantagem nos processos educativos, o que influencia o sucesso académico individual. As práticas educativas são afetadas pela própria formação social e, mais precisamente, pelos recursos culturais transmitidos no contexto familiar. Para obter estes dados é aplicado um questionário nas sessões de orientação e aconselhamento individuais.⁷¹

Tabela 26: Dados socioeconómicos e culturais - Ljudska univerza Celje

Dados socioeconómicos e culturais
O que tenho feito na minha vida? Quais são as minhas experiências?
Profissão atual
Experiência profissional até ao momento
Responsabilidades atuais na minha vida
Quais as minhas experiências de vida mais importantes
Tarefas domésticas
O meu papel na família
Lazer, <i>hobbies</i> , o que gosto de fazer
Quais são os meus interesses
Conquistas das quais me orgulho

6B. Práticas adequadas para orientação & aconselhamento em grupo

Cáritas Diocesana de Coimbra

Em sessões para pequenos grupos podem ser utilizadas diferentes dinâmicas de quebra-gelo. Esta é uma forma eficaz de iniciar uma sessão de formação, eventos em grupo ou uma sessão de orientação/aconselhamento, pois permite recolher informações culturais e sociais. Ao conhecerem-se e compreenderem os objetivos da sessão/evento, as pessoas poderão envolver-se mais nos procedimentos e, assim, contribuir de forma mais eficaz para um resultado bem-sucedido.

Embora o objetivo principal de dinâmica de quebra-gelo seja fazer exatamente o que o título indica, “quebrar o gelo entre as pessoas”, as técnicas de quebra-gelo podem ser usadas em diversas

⁷¹ KRAŠOVEC et al. (2007). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. [Online] Disponível em https://arhiv.acs.si/publikacije/Svetovalni_pripomočki_v_izobraževanju_odraslih.pdf. [Acedido a 11 de outubro de 2020]

situações. Neste sentido, estas dinâmicas podem durar apenas um minuto ou podem transformar-se em atividades mais prolongadas. As dinâmicas são diversas: por exemplo, agrupar elementos do grupo com características específicas permite aumentar o conhecimento mútuo dos participantes, ao mesmo tempo que ajudam a constituir um contexto e a recolher informações que podem ser utilizadas para como dados socioeconómicos e culturais. O educador pode solicitar aos membros do grupo que andem pela sala e num determinado momento pedir que se agrupem por cores preferidas, locais de nascimento, pessoas que são fluentes em duas línguas diferentes, quem está mais longe de casa, etc.:

- Encontre uma pessoa que é fluente numa segunda língua. Podem ser questionados sobre o que aprenderam sobre as diferenças culturais.
- Encontre uma pessoa que tenha vivido 6 meses num país diferente daquele em que nasceu. Pergunte-lhe qual o país e falem sobre a experiência.
- Encontre uma pessoa que tenha lido um livro/romance sobre experiências interculturais e pergunte-lhe se o recomendaria.

Conclusão

Este manual representa o trabalho coletivo do consórcio IGCAL, que recolheu, testou e adaptou diferentes práticas de orientação e aconselhamento na aprendizagem, para mapear as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida, como o reconhecimento das aprendizagens prévias, autoconsciência, fatores de autoconsciência - capacidade de fazer escolhas de forma independente e autoestima, autorrespeito e eficácia pessoal em alunos adultos, habilidades metacognitivas, motivação e dados socioeconómicos e culturais. As melhores práticas reunidas têm como objetivo melhorar o processo de orientação e o aconselhamento ao longo da vida e aumentar a qualidade da educação de adultos. Este manual também pretende facilitar o desenvolvimento das competências dos educadores que trabalham com alunos adultos.

Os alunos adultos que participaram na fase de testes no Ljudska univerza Celje, concordaram que o questionário aplicado foi bem aceite e considerado simples. A componente principal do processo de aconselhamento é realizada pelo educador, que preenche a ferramenta pedagógica (questionário), analisa os resultados e dá o *feedback*, caso contrário, o questionário não cumpriria o objetivo. O apoio de um educador é fundamental no processo de aprendizagem. O questionário representa uma grande contribuição para educadores no processo de orientação e aconselhamento, pois oferece uma visão sobre o percurso educativo do aluno adulto e estabelece as bases para a continuação do processo educativo. Com base na análise dos dados recolhidos na fase de testes, o reconhecimento da aprendizagem prévia e a autoconsciência foram considerados dois dos parâmetros mais relevantes no planeamento de um novo processo de orientação e aconselhamento.

Os educadores da Cáritas Diocesana de Coimbra envolvidos na fase de testes da primeira versão da ferramenta pedagógica reportaram que a receptividade dos alunos adultos ao questionário aplicado foi muito positiva. Tanto os educadores como os alunos adultos envolvidos concordaram que o questionário é útil para mapear as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida e destacaram a utilidade do questionário, não apenas nos processos de orientação e aconselhamento na educação, mas também no processo de orientação profissional. Estes são alguns dos comentários dos educadores sobre a ferramenta pedagógica: “É importante para terem noção da sua realidade e poderem tomar decisões para o futuro”, “Permite obter informação sobre o percurso e expectativas de vida, a nível profissional e educativo/formativo” e “Permite um encaminhamento

para formações mais adequadas a cada indivíduo, dependendo das suas competências e expectativas”.

A AFEdeemy treina *stakeholders*, principalmente adultos mais velhos, para implementar ambientes saudáveis, inteligentes e amigáveis nas suas comunidades. Durante a pandemia devido à COVID-19, não foi possível trabalhar com este grupo-alvo, por uma questão de segurança. Assim, não foi possível testar as práticas que integram este manual. Apesar disso, a AFEdeemy, como uma instituição jovem, aprendeu muito com o projeto, nomeadamente no que diz respeito aos parâmetros de aprendizagens básicos, orientação e aconselhamento na aprendizagem ao longo da vida educação e o desenvolvimento com base na esperança.

Na fase de testes da Työväen Akatemia, os educadores consideraram que o questionário aplicado, seja *online* ou um em papel, não é suficiente, por si só, para a orientação e aconselhamento. É necessário complementar a aplicação do questionário com uma sessão individual com o aluno adulto ou com um grupo pequeno. O processo de orientação e aconselhamento necessita de ser estabelecido com base na confiança e realizado no momento certo. Tendo em conta a fase de testes, percebeu-se que os alunos adultos parecem capacitados para realizar uma autorreflexão por escrito eficaz sobre o seu processo de aprendizagem. É importante determinar exatamente quais as questões e temáticas que devem ser abordados num questionário e quais é que devem ser discutidos em sessões individuais/grupo com o educador. Também foi identificado que a ordem das questões é relevante, para que o aluno adulto não se confunda quanto ao propósito do processo de orientação e do aconselhamento. Neste sentido, pode ser uma boa ideia começar o processo com o foco mais na vertente de aluno do que nas características pessoais. Os educadores referiram que, na sua perspetiva, as questões mais relevantes são as relativas aos efeitos das próprias atitudes e formas de agir dos alunos adultos em relação ao seu processo de aprendizagem e as questões sobre os objetivos futuros.