

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES - UMA OPORTUNIDADE INCLUSIVA

Maria Bárbara Côrte-Real Ribeiro Alves Vieira

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES - UMA OPORTUNIDADE INCLUSIVA

Maria Bárbara Côrte-Real Ribeiro Alves Vieira

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Trabalho de Projecto orientado pela Professora Doutora Carmen Cavaco

2011

Agradecimentos

Ao meu marido, amigo e companheiro de todas as horas, o meu Obrigada, pela compreensão, pelo apoio e por toda a força, sobretudo nos momentos mais difíceis e nas minhas “ausências” ainda que por vezes presente.

A todos os colegas do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, por juntos, fazermos um trabalho no qual acredito todos os dias da minha vida e aos colegas que se foram cruzando comigo ao longo destes 10 anos de trabalho, sobretudo a Dr.^a Ana Correia, a Ana Lúcia Cardoso e a Raquel Santos, sem as quais eu não seria, certamente, a profissional que sou hoje.

À minha querida amiga e colega, Ana Luísa Guilhas, pela força, pelo companheirismo, pelos debates e discussões constantes, que tornam todos os dias ainda mais ricos.

À APPACDM – Quinta dos Inglesinhos, direcção, funcionários e formandos, por responderem de forma tão pronta e entusiasta a este novo desafio.

À Professora Doutora Carmen Cavaco, um agradecimento muito especial pelo acompanhamento e pelo grande incentivo, ao longo deste caminho que agora se encerra.

A todos os adultos que, neste longo caminho, muito me têm ensinado...

RESUMO

O presente trabalho de Projecto surge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de “Formação de Adultos” e, partindo de um objectivo mais geral que decorre de um processo contínuo de auto-formação, incide em três dimensões ligadas à área da educação e formação de adultos e ligadas à minha experiência profissional e formativa.

O relatório está dividido em três capítulos, correspondentes a três grandes objectivos. No primeiro capítulo, proponho-me situar conceptualmente o domínio da educação e formação de adultos, sendo apresentada uma sustentação teórica, no que se pretende que seja uma reflexão sobre a história desta temática em Portugal, incidindo particularmente nas últimas décadas. No segundo capítulo, e contextualizando no que tem sido a minha prática profissional, será realizada uma reflexão sobre a minha experiência neste campo: os diferentes contextos de trabalho, as aprendizagens adquiridas, decorrentes das funções desempenhadas e da formação realizada, a sua complementaridade e evolução, acompanhando os últimos dez anos da educação e formação de adultos em Portugal. Destas reflexões, surge a ponte para o último capítulo, dedicado à problemática em estudo, decorrente das experiências por mim vividas, isto é, a criação de uma realidade inclusiva no Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade, de forma a dotar o mesmo de capacidade para alargar o seu eixo de actuação, considerando as especificidades das pessoas portadoras de deficiências e incapacidades.

Pretendo, assim, criar as linhas de orientação para uma transformação gradual da realidade do Centro, no que respeita às suas fragilidades e aos seus pontos fortes e traçar um plano de acção que possibilite a adaptação do mesmo, no sentido de uma abertura total à comunidade, sem o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade ou que pretenda realizar formação em áreas específicas, numa lógica de Novas Oportunidades para todos.

Palavras-chave:

Educação e formação de Adultos; Centro Novas Oportunidades; Inclusão; Pessoas portadoras de deficiência e incapacidade.

ABSTRACT

As a result of a continuous process of self-training, this project work was carried out for the master's in Science of Education, in the specialized area of "Adult Education" and it will focus on three dimensions related to the field of adult education and adult training, directly linked to my professional experience and training.

The report is divided into three chapters, corresponding to three major objectives. In the first chapter, my purpose is to conceptually define the field of adult education and training, and to present a theoretical support, based on a reflection of the history of this theme in Portugal, particularly focusing the last decades. In the second chapter, I will present a reflection of my own experience in this field: the different work contexts, the learning acquired as a result of performed duties and accomplished training and the evolution of adult education and training in Portugal during the last ten years. All these reflections establish a connection to the last chapter, which is devoted to the issue under study that results from my work experience, that is, the creation of an inclusive reality in the Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade, in order to extend its capacity and action, considering all the specificities of the people with disabilities and impairments.

I intend, therefore, to create the guidelines for a gradual transformation of the reality of the Centre, focusing on its weaknesses and strengths and to develop a plan of action that will enable all the necessary adaptations to open it to the whole community, that is, to all the people who have not completed the 4th, 6th., 9th. or 12th grades or to people who wish to receive training in specific areas, in a logic of new opportunities for everyone.

Key-words:

Adult education and training; New Opportunities Centre; Inclusion; People with disabilities and impairments.

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Contextualização histórica da educação e formação de adultos	3
1. As origens da Educação e Formação de Adultos	3
2. Educação de Adultos – O contexto português	11
3. Os anos 90	15
4. O século XXI	16
4.1 Caracterização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos	21
4.2 Caracterização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	22
5. O futuro da Educação de Adultos em Portugal	25
Capítulo II - Balanço reflexivo e crítico sobre a experiência como formadora de adultos	27
1. A origem do meu percurso profissional – ANEFA	27
1.1 Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos à Direcção Geral de Formação Vocacional	32
2. SDO Consultores	36
3. Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar – O regresso às origens	40
4. Escola Secundária Anselmo de Andrade – O início de uma nova função	49
5. Reflexos – Uma experiência paralela	58
6. Centros Novas Oportunidades Inclusivos, uma oportunidade para todos	59
7. Conclusão da narrativa autobiográfica	60
Capítulo III - Centros Novas Oportunidades Inclusivos	62
1. Pessoas com deficiência e incapacidade – Contextualização	62
1.1 Caracterização das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal	68
2. Centros Novas Oportunidades Inclusivos – O Despacho n.º 29 176/2007	69
2.1 Motivos de intervenção nesta temática	71
3. Levantamento e realização de parcerias	73
3.1 A Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com	74

Deficiência Mental	
4. Análise do contexto actual: instalações, recursos e constrangimentos do CNO	76
Anselmo de Andrade	
4.1 Instrumentos	81
4.2 Pontos Fortes	82
4.3 Pontos fracos internos ao CNO	83
4.4 Pontos fracos externos ao CNO	83
4.5 Reflexão para a mudança	84
5. Plano de acção para a reconstrução do CNO, numa perspectiva de inclusão	86
5.1 Adaptação dos espaços, dos recursos, e eliminação das barreiras arquitectónicas	87
5.2 Criação, com base na literatura produzida, de um manual de procedimentos com orientações específicas para as diferentes etapas	88
5.3 Participação de familiares, amigos ou técnicos facilitadores dos processos	91
5.4 Articulação com outras entidades, profissionais e centros de recursos, na área das necessidades educativas especiais	92
5.5 Guia para a acção – metodologia de atendimento, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento	94
5.6 A igualdade de oportunidades no Processo RVCC	100
5.6.1 Júri de certificação	104
5.6.2 Sessão de plano de desenvolvimento pessoal	105
Considerações finais	106
Bibliografia	112
Anexos	115

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de ensino atingido na população do Continente e nas PCDI	68
Gráfico 2 – Caracterização dos Formandos da APPACDM	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Nível de ensino atingido na população do Continente e nas PCDI	68
Quadro 2 - Escalões etários e nível de ensino na população do Continente e nas PCDI	69
Quadro 3 – Requisitos para a adequação do CNO Anselmo de Andrade	85
Quadro 4 – Investimento – materiais/meios necessários para a adequação de um CNO às pessoas portadoras de deficiência e incapacidade	88
Quadro 5 – Guia de Apoio para a interacção com as Pessoas Portadoras de Deficiência e Incapacidade	89
Quadro 6 – Informação recolhida durante as etapas de atendimento, acolhimento e diagnóstico	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Cronograma de funcionamento do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade – Atendimento, Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento	79
Figura 2 – Atendimento	94
Figura 3 – Exemplo de uma ficha retirada do SIGO	95
Figura 4 – Acolhimento	95
Figura 5 – Diagnóstico	96
Figura 6 – Encaminhamento	98

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Guião de entrevista a aplicar junto das PCDI	116
2. Protocolo assinado com a APPACDM	119

LISTA DE ABREVIATURAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
APPACDM – Associação de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental
CE – Cidadania e Empregabilidade
CEF - Curso de Educação e Formação
CERCI - Cooperativa de educação e reabilitação da criança inadaptada
CET – Curso de Especialização Tecnológica
CFPSA – Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar
CIF – Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde
CLC – Cultura, Língua e Comunicação
CNAD – Cooperativa Nacional de Apoio à deficiência
CNO – Centro Novas Oportunidades
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CP – Cidadania e Profissionalidade
CRI – Centro de Recursos para a Inclusão
Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos
DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional
EFA – Educação e Formação de Adultos
ESAA – Escola Secundária Anselmo de Andrade
FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FSE – Fundo Social Europeu
GIRA – Grupo de Intervenção e Reabilitação Activa
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
INO – Iniciativa Novas Oportunidades
INR – Instituto Nacional de Reabilitação
IOP – Instituto de Orientação Profissional
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
LC – Linguagem e Comunicação
ME – Ministério da Educação
MV – Matemática para a Vida
NS – Nível secundário

NUT – Nomenclatura da Unidade Territorial
OLEFA – Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCDI – Pessoas com deficiência e incapacidade
PDP – Plano de Desenvolvimento Pessoal
PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos
PNE – Plano Nacional de Emprego
PNL – Programação Neurolinguística
PPQ – Plano Pessoal de Qualificação
PRA – Portfolio Reflexivo de Aprendizagens
Profissional RVC – Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional
ROFAS – Rede de Oferta Formativa dos concelhos de Almada e Seixal
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SAPA – Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio
SIGO – Sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações
STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência
TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização “Formação de Adultos” e apresenta, como objectivo, analisar três dimensões submetidas a esta temática. Assim, numa primeira dimensão será analisada a história da educação e formação de adultos, particularmente no que ao contexto português diz respeito. A partir desta contextualização, parte-se para uma análise descritiva e crítica sobre a minha prática profissional, dentro desta mesma área, nos últimos dez anos e que me permitiu, mais recentemente, contactar com uma nova dinâmica, que incide na integração de pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, nos modelos de educação e formação de adultos actuais. A partir desta temática, surge o trabalho empírico, que se pretende de adaptação do Centro Novas Oportunidades onde trabalho, a esta realidade, numa lógica de inclusão.

Estes objectivos podem sintetizar-se num objectivo que, num contexto mais lato, se prende com um processo de auto-formação, possível através da apropriação dos elementos conceptuais sobre a formação de adultos e na apropriação das minhas vivências profissionais, o que, no seu conjunto, me permite trabalhar numa lógica de análise crítica e sustentada, numa lógica de alteração das práticas profissionais.

Neste sentido, decorrente das dimensões apresentadas, pretendo analisar uma nova vertente funcional a aplicar no Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade (CNO-EAA), onde trabalho desde 2008, numa lógica de potenciação do princípio da igualdade de oportunidades no acesso à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade (PCDI). Embora esta seja uma valência recente que surge nos objectivos da Agência Nacional para a Qualificação, num futuro próximo, na verdade, são poucos os Centros que, a nível nacional abrangem esta franja da população, sobretudo porque a mesma exige mudanças profundas, quer ao nível da equipa, quer ao nível dos recursos físicos e financeiros.

Estruturalmente, o relatório surge dividido em três capítulos. Um primeiro de reflexão sobre as principais correntes teóricas no campo da educação de adultos, realçando o contexto português, seguindo-se uma reflexão sobre o contexto actual e sobre a minha perspectiva do futuro a médio prazo, das práticas actuais de educação de adultos, decorrentes da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Neste capítulo, importa ainda contextualizar a INO, no que concerne às mais variadas ofertas de certificação e formação, embora centrando-me nas ofertas de nível básico. De facto, considera-se fundamental uma abordagem centrada, numa primeira fase, em processos de nível básico, que forneçam as bases de trabalho para, posteriormente, se alargar esta estratégia de actuação ao nível secundário.

No segundo capítulo e, decorrente das políticas actuais de educação e formação de adultos, irei debruçar-me sobre as principais experiências por mim vividas, enquanto profissional a trabalhar nesta área. Irei também reflectir sobre experiências fora do campo de adultos pouco escolarizados, dado o impacto positivo que as mesmas tiveram nas funções que tenho vindo a desempenhar, quer enquanto profissional de RVC, quer enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), suportadas academicamente na Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações e em formação na área da educação e formação de adultos.

No último capítulo e, tendo em consideração a temática abordada, serão apresentadas estratégias de inclusão de PCDI no que é a realidade do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade, em Almada. Uma primeira estratégia passa pelo levantamento e realização de parcerias com as entidades do concelho, cujo trabalho se direcciona para estes públicos, mas cujo objectivo final não permite a certificação escolar. Será ainda realizada uma análise do contexto actual do Centro Novas Oportunidades onde trabalho, incidindo particularmente nas suas instalações, recursos e constrangimentos. Num último momento, pretendo delinear um plano de acção que permita a reconstrução e adaptação do CNO, numa perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência e incapacidade para a realização de um Processo RVCC de nível básico ou o encaminhamento para ofertas de formação e/ou de certificação, ajustadas ao seu perfil e às suas necessidades.

Capítulo I

Contextualização histórica da educação e formação de adultos

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

John Dewey

Neste capítulo, pretende-se enquadrar teoricamente a história da educação e formação de adultos, incidindo nas suas raízes históricas, mas mais particularmente no contexto português, sobretudo entre as décadas de 70 e 90 e na sua evolução até ao momento político e educativo actual, colmatando com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), actual Agência Nacional Para a Qualificação (ANQ).

1. As origens da Educação e Formação de Adultos

Reflectir sobre a educação e formação de adultos, como a conhecemos hoje, em pleno século XXI, exige uma viagem pela história, uma vez que, as raízes dos modelos actuais de educação de pessoas adultas, têm a sua origem na Antiguidade. Platão e Sócrates, já no seu tempo, direccionavam a atenção para a educação na idade adulta, o mesmo acontecendo na época medieval, suportada em modelos de ensino seculares. De facto, na sociedade medieval, verificava-se já um investimento na aprendizagem dos adultos, encontrando-se esta época, marcada por três modelos que vigoraram durante séculos: o modelo laboral, o cavaleiresco e o letrado, sendo que os dois primeiros se dirigiam a adultos (Fernández, 2006, p. 8). Nos séculos XVII e XVIII começam a ser delineados espaços educativos adequados às especificidades das crianças, distintos dos espaços destinados a adultos, iniciando-se assim o modelo escolar mais voltado para a infância (Fernández, 2006, p.10), numa altura em que esta passa a assumir uma “identidade social própria”.

Esta fase fica marcada pela massificação escolar, numa lógica que acaba por assumir repercussões determinantes na história da educação, na medida em que a aprendizagem se torna algo associado à infância. Ainda no século XVII, Comenius alerta para a importância daquilo que mais tarde se denomina aprendizagem ao longo da vida, como um direito de todos, em qualquer idade e em qualquer fase da sua vida. Em simultâneo, Comenius atenta para a necessidade de

modelos escolares diferentes, adaptados às necessidades e especificidades da população, nas diferentes etapas da vida – desde a infância até à velhice (Fernández, 2006, p.11).

Advindo da filosofia das luzes (Le Goff, 1996, citado em Canário, 2008, p.11), no final do século XVIII, Condorcet preconizava a importância das pessoas adultas em conservarem os conhecimentos já adquiridos, mas também de poderem adquirir novos conhecimentos ao longo da vida, reforçando a importância da instrução como algo que deverá estar presente em todas as idades, naquilo que podemos identificar como uma base para o reconhecimento de competências adquiridas nos mais variados contextos de vida. Grundtvig, por outro lado, considerado o “pai da educação de adultos no ocidente”, apostou num modelo assente em princípios de flexibilidade e liberdade, orientado para jovens e adultos (Fernández, 2006, p. 13).

A tradição da educação de adultos acabou por emergir entre o século XIX e a 1.^a metade do século XX, após a Revolução francesa. Neste período, nasceram conceitos e iniciou-se, por parte do estado, um processo de alfabetização das pessoas iletradas, associado, tal como apontado por Canário, “à formação profissional e à educação política” e embora só após a 2.^a Grande Guerra, se tenha assistido a uma maior participação por parte do estado, a educação de adultos começou a ganhar solidez e terreno através de iniciativas populares (Canário, 2008, p. 11). De realçar a importância e o impacto protagonizado pelo movimento operário e pela “emergência de modalidades de ensino de 2.^a oportunidade”.

Se até à 2.^a Guerra Mundial, grande parte das iniciativas voltadas para a educação de adultos, partia sobretudo de entidades sociais (não estatais), após a mesma, surgem os trinta gloriosos anos, que primaram pelo seu desenvolvimento exponencial e pela aposta na qualidade relacional entre a formação e o trabalho (Correia, 2008, p. 61). Após este momento histórico, a instituição escolar vê-se abalada, sobretudo devido às grandes alterações sociais e económicas que se sentiram e que evidenciaram as fragilidades do modelo escolar (Cavaco, 2002, p. 27), implicando alterações ao nível das intervenções educativas, mais voltadas para os adultos, enquanto eixo prioritário. Esta época fica marcada, como refere Avanzini (1996, cit in Canário 2008), pela abertura da educação de adultos, até então exclusiva a “um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais e socioculturais(...)” a todos os que nela se enquadrassem. É também uma fase profícua na difusão de práticas educativas não formais, segundo Canário (2006, p. 160), realçando-se a importância que as práticas educativas por si só ganham, numa lógica de desenvolvimento e progresso. No pós-guerra, através da UNESCO, dá-se início a uma série de conferências internacionais, submetidas à educação e formação de adultos, orientadas para a sua expansão a nível mundial e realçando o papel fundamental que a

mesma terá na democratização dos países e na tolerância entre as nações (Bhola, 1989, *cit. in* Canário, 2008, p. 12). Nesta fase, assiste-se, igualmente, a campanhas de alfabetização, culminando todas estas acções com o movimento da educação permanente, nos anos 70 (Canário, 2006, p. 160). Assim, se numa primeira fase, se apostava no desenvolvimento da educação de adultos a nível europeu, numa segunda fase apostava-se na sua deslocação para os países do Terceiro Mundo, marcados pela pobreza, contrastante com o crescimento económico verificado nos países industrializados. Em 1960, na Conferência Internacional de Educação de Adultos, é mesmo feita uma correlação entre a educação de adultos e o desenvolvimento económico, a nível internacional (Canário, 2008, p. 12). Esta ligação acaba por ser preponderante na aposta que tem vindo a ser feita no domínio da educação de adultos desde então.

Durante este período, importa realçar o papel decisivo da UNESCO, enquanto Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, à qual, segundo Finger (2008, p. 17), se deve a integração gradual da educação de adultos na sociedade, correspondendo-lhe “um esforço único e particular”. A educação de adultos emerge, por esta altura, enquanto movimento social, devendo-se “fazer uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os seres humanos” (Finger e Asún, 2008, p. 18).

É ainda nesta década que surge, como anteriormente referido, o movimento da educação permanente, movimento esse que institui a educação ao serviço do desenvolvimento, numa lógica de humanização do mesmo. Este modelo surge, como refere Canário, “num contexto de ruptura e de crítica com o modelo escolar, cuja expansão quantitativa acelerada, nos anos 50 e 60 havia conduzido ao impasse: a crise mundial da educação” (Canário, 2008, p. 87). Em consequência e contrariamente à acumulação de saberes, sobressai a lógica de “aprender a ser”(Faure, 1972, *cit in* Canário, 2008). Associado a este movimento, e segundo Canário “ganham visibilidade as distinções entre os diferentes níveis de formalização possível das situações educativas: num *continuum* educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados à medida de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturada)”(Canário, 2006, p. 161). Contudo e se por um lado a educação permanente surge como “um princípio organizador de todo o processo educativo”, considerando a pessoa como sujeito da formação, suportada em três pressupostos, nomeadamente “o da

continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade”, por outro, de acordo com Canário (2008, p. 88 e 89), surgem-lhe associados efeitos contrários aos inicialmente previstos. Enquanto “princípio reorganizador de toda a actividade educativa”, a saber: a redução da educação permanente ao período da educação pós escolar, confundindo-se com educação de adultos; por outro lado, o processo de formação permanente foi confundido com a extensão do modelo escolar ao conjunto de toda a vivência das pessoas e, por fim, desvaloriza toda a aquisição de saberes adquiridos por vias que não a escolar, contrariando a lógica, já referenciada, de “aprender a ser”.

Como refere Canário (2008, p. 13), a expansão a que se assistiu neste campo, conduziu, por um lado, a uma difusão das práticas educativas destinadas à educação de adultos e, por outro, a uma diferenciação e complexificação da mesma, estruturando-se em três planos distintos entre si, concretamente o plano das práticas educativas; a diversidade de instituições implicadas e a figura recente do educador ou formador de adultos. No que concerne às práticas educativas, assistimos então à divisão de quatro subconjuntos, nomeadamente a alfabetização, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local.

A alfabetização, é “um problema com raízes sociais, culturais e políticas e não é, regra geral, uma opção das pessoas, apresentando-se como consequência de determinados contextos e circunstâncias que ultrapassam a esfera pessoal” (Cavaco, 2002, p. 22). Considerada como sendo de segunda oportunidade e encarada como problema social, foi assumindo, no decorrer dos anos, diferentes formas, dependentes dos contextos históricos, sociais e políticos, surgindo como uma obrigação durante a era industrial, uma vez que o analfabetismo era considerado como uma epidemia. O analfabetismo como problema social – muitas vezes atribuído aos países subdesenvolvidos - é, no entanto, assinalado também nos países desenvolvidos, sobretudo no que respeita a idosos, emigrantes e minorias étnicas. Neste sentido, surge o conceito de iliteracia, com uma conotação menos pejorativa que a conotação atribuída ao conceito de analfabetismo (Cavaco, 2002, p. 21). Mais tarde, nos anos 80, surge no contexto francês, através de Lahire, o conceito de iliteracia, que vem substituir o analfabeto funcional, de forma a ultrapassar o peso negativo presente neste termo. Competia à escola a tarefa de erradicar este mal, associado ao que se denomina como massificação da educação, isto é, educar o maior número possível (Fernández, 2006, p. 16). Dentro deste conceito, podemos distinguir o analfabeto literal (o que não sabe ler, nem escrever), do analfabeto funcional (ou seja, aquele que é incapaz de utilizar os conhecimentos adquiridos na escola, isto é, embora saiba ler e escrever, não demonstra capacidade de resolução de problemas e situações do dia-a-dia, que exijam o recurso à leitura e à

escrita). Durante os anos 60, a UNESCO aprovou um programa voltado para a alfabetização de países de terceiro mundo, numa época em que se trabalharam novas metodologias neste âmbito. De facto, a erradicação do analfabetismo constituiu-se como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da educação de adultos (Canário, 2008, p. 14).

Por seu lado, a formação profissional contínua, preponderante ainda nos dias de hoje, surge orientada para a qualificação e requalificação da população, com o objectivo de potenciar o desenvolvimento económico. O desenvolvimento local é o pólo que consigna práticas articuladas, numa lógica de tornar a população mais participativa e preponderante na melhoria das suas condições de vida. Por último, a animação sociocultural, estratégia de intervenção social e educativa, direccionada para contextos “socialmente deprimidos”, independentemente de se situarem nos países industrializados ou em países do Terceiro Mundo (Canário, 2008, p. 16). Ainda em relação a estes contextos socialmente deprimidos e aos grupos de risco, Finger refere a marginalização da educação dos mesmos, dado que será feita apenas quando existe de facto um interesse político-social (Finger, 2008, p. 29). Este é, de facto, um problema que se vai identificando ao longo dos tempos, uma vez que a aposta na educação e formação de adultos não tem sido linear, na medida em que não se tem constituído como uma aposta política por parte dos governos de direita, no que à situação portuguesa diz respeito. Actualmente, vive-se um momento de grande incerteza, com o Governo a identificar a necessidade de cortes na educação e, em simultâneo, a afirmar precocemente a ineficácia dos sistemas vigentes na educação e formação de adultos.

No que respeita ao desenvolvimento local, é de realçar a sua ligação com a educação de adultos. Segundo Canário (2008, p. 15) “os processos e práticas associados ao desenvolvimento local assumem (...) uma particular relevância na reflexão sobre os conceitos e políticas da educação de adultos. A animação sócio-cultural, de acordo com Canário, emergiu sobretudo a partir da década de 60, de forma a dar resposta às “mutações sociais”, congregando uma estratégia com impacto no campo social e educativo, voltada para contextos “socialmente deprimidos”.

Até meados do século XX, os modelos de educação e formação de adultos assentavam no modelo escolar infantil. De facto, o próprio conceito de andragogia, apenas surge nas Ciências da Educação nos anos 60, década de oferta educativa voltada para adultos, através de Malcolm Knowles (Canário, 2008, p. 132). Segundo Finger e Asún (2001, p. 67), Knowles é o “apóstolo da andragogia, entendida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”.

A partir dos anos 70, e como referem Finger e Asún (2001, p. 17) “ao nível filosófico, epistemológico e teórico, a educação de adultos tomou a forma que ainda hoje tem”. Ainda segundo estes autores, podemos afirmar a existência de três escolas principais de pensamento na área da educação de adultos, concretamente o Pragmatismo, o Humanismo e o Marxismo. No Pragmatismo, destacam-se os contributos de John Dewey - segundo o qual “a educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” e que explorou a relação entre investigação e acção (Finger e Asún, 2001, p. 40) - Lindeman (considerado o fundador da educação de adultos na América do Norte), Kurt Lewin e David Kolb (ciclo de aprendizagem experiencial). No Humanismo, destaca-se o pensamento de Carl Rogers (assim como a definição do conceito de aprendizagem significativa) e a centralidade da aprendizagem na pessoa e Malcolm Knowles (já referido atrás e que transpôs a psicologia humanista para a educação de adultos). A última escola de pensamento, o Marxismo, da qual, a par com a corrente do humanismo, decorrem algumas das linhas de pensamento de Paulo Freire, resultando na concepção do formando como produtor do seu próprio saber e a valorização da reflexão sobre a experiência. De facto, o conceito de conscientização de Freire, enquanto processo de libertação do adulto, tornando-o mais activo e participativo, assume particular importância na educação e formação de adultos, até aos dias de hoje.

O reconhecimento do valor e importância dos processos de educação não formal, surge de acordo com Canário, associado a duas ideias fundamentais, concretamente a importância da experiência como facilitadora e promotora da aprendizagem, bem como o facto de que os modelos educativos devem assumir os conhecimentos já adquiridos pelas pessoas, não partindo para o ensino de competências que as mesmas já adquiriam (Canário, 2006, p. 161). Assim, apesar dos seus efeitos adversos, podemos contudo, reconhecer nesta corrente alguns dos princípios orientadores dos actuais modelos de educação e formação de adultos, concretamente no que respeita à centralidade do adulto no seu processo educativo. Da mesma forma, podemos compreender os seus três pressupostos (continuidade, diversidade e globalidade) como pressupostos vinculados ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Nesta lógica de relação linear entre aprendizagem e experiência, surgem duas perspectivas diferentes: uma que considera a experiência, enquanto rotina, um obstáculo ao conhecimento e outra que considera a experiência como condição para a aprendizagem. Para esta segunda perspectiva contribuíram três escolas das ciências humanas: a Escola Alemã (“abordagem compreensiva dos fenómenos sociais”), precedida pela Escola de Chicago (“valorização da

subjectividade humana”); a obra de Piaget, assente no construtivismo psicológico e, por último, uma corrente denominada “educação experiencial”, suportada em autores como Dewey, Kolb e Schon (Canário, 2006, p. 162). A partir daqui, a pessoa que aprende detém a centralidade do próprio processo de aquisição de competências, suportando-se na sua experiência e acções sociais, sendo que esta abordagem emerge contrariamente ao modelo escolar. De realçar a importância da corrente das histórias de vida, enquanto momento que permite abordar os problemas da educação, “deslocando para a perspectiva da aprendizagem aquilo que o modelo escolar historicamente fixara na perspectiva do ensino” (Canário, 2006, p. 163).

Nas décadas de 70 e 80 delineiam-se assim novos modelos, mais orientados para a importância da formação ao longo da vida. De facto, nos anos 70 é dada particular importância às políticas públicas de educação de adultos, devido à projecção dada pela UNESCO, com o movimento da Educação Permanente, afirmando “o primado da pessoa e do aprender a ser” (Canário, 2006, p. 163). Segundo Fernández (2006, p. 14), nos anos 70 “o referente não é a escola, mas sim a vida, não é a academia, mas sim as necessidades sociais, não é a formação, mas sim a aprendizagem, não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procuras dos aprendizes”. Nos anos 80 surgem novas modalidades de formação, “baseadas em formas contratuais de ensino individualizado, de autodidaxia assistida, de reconhecimento das aprendizagens por via experiencial” (Canário, 2008, p. 28), numa óptica de valorização de processos auto-formativos e de individualização. Mais tarde, durante os anos 90, surge na Europa, através da Comissão Europeia a perspectiva Aprendizagem ao Longo da Vida, porém, com outras finalidades associadas à educação, notando-se uma forte instrumentalização desta a favor do desenvolvimento económico e da gestão de recursos humanos. Nesta época, a centralidade incide no adulto, mais do que na figura do formador e valoriza-se mais a aprendizagem. É por esta altura que se expande um novo referente de aprendizagem no Canadá, nos EUA e mesmo em alguns países europeus, que privilegia a validação das competências adquiridas, suportada na experiência de vida das pessoas (Fernández, 2006, p. 14 e p. 15). O trabalho surge como fonte privilegiada de conhecimento, porque é a partir da concretização das várias tarefas e responsabilidades, que aprendemos a nossa função, somos como que impelidos a aprender, de forma a fazermos frente às necessidades e exigências como que nos deparamos.

Sanz Fernández (2006) desenvolve três modelos diferentes que suportaram o trabalho na área da educação e formação de adultos no século XX: O **modelo receptivo alfabetizador**, que privilegia a aprendizagem por parte do adulto, de códigos de leitura e da aprendizagem de mensagens em detrimento da aprendizagem da escrita e da emissão de mensagem. Sobrevaloriza

o ensino, mas não tanto a aprendizagem efectiva do adulto e o perfil do educador, é o de professor como figura de autoridade e de especialista. Este modelo influenciou modelos de educação de adultos, orientados para a massificação da aprendizagem para analfabetos, numa lógica de alfabetização mínima e suficiente, sem um sentido funcional, dando origem ao iletrismo. O modelo dialógico social é um modelo mais orientado para a aprendizagem de competências que permitam ao adulto interagir integrado na sociedade, tendo o mesmo um papel central no processo de aprendizagem. Assim, privilegia a “consciência crítica, o pensamento, a participação e a gestão social”, manifestamente orientados para a importância da demonstração e aquisição de competências sociais, orientadas para as situações concretas do dia-a-dia, competências essas que não surgem necessariamente no contexto escolar, mas que podem ser adquiridas através da experiência e nos mais variados contextos de vida. Neste modelo, o educador de adultos surge na figura do animador, que trabalha orientado para as potencialidades de aprendizagem dos adultos ao longo da sua vida. Por fim, o modelo económico-productivo, mais voltado para o ensino de competências relacionadas com as competências necessárias para a vida profissional, no qual o educador surge como gestor de recursos humanos, dado que este selecciona as aprendizagens que potenciam a rentabilidade dos recursos humanos, numa lógica manifestamente económica, sendo este o modelo dominante nos dias de hoje. Aqui a lógica predominante é a de produtividade e de potenciação das competências profissionais, orientando para a competitividade. É de salientar a problemática que surge associada à falta de uma linearidade entre os três modelos, que funcionam centrados nos seus pressupostos, em detrimento de uma linha orientadora comum, dado o potencial que cada um tem. De facto e, segundo Fernández (2008, p. 95) “o funcionamento de cada um dos modelos, por sua conta, tende a simplificar as necessidades e possibilidade de aprendizagem das pessoas adultas”.

Analisando o percurso da educação de adultos, sobretudo centrada na segunda metade do século XX, é inevitável referir a sua relação com o modelo escolar, sobretudo se considerarmos o número de ofertas suportadas no mesmo (como seja a alfabetização e a formação profissional). Por outro lado, é neste período que surge a preocupação em adaptar os métodos pedagógicos utilizados, às características e realidades da população adulta.

No século XXI verificamos uma grande procura por parte da população adulta de aprendizagem, num movimento claro de responsabilização individual, assente no modelo económico-productivo, o que explica a necessidade de serem criados diferentes modelos educativos, com diferentes tipos de educadores de adultos, de acordo com as especificidades do público-alvo.

2. Educação de adultos – O contexto português

Os primeiros passos sobre a prática de educação de adultos em Portugal foram tomados durante o século XIX, através de grupos e associações populares que investiram activamente na promoção de bibliotecas e acções como alfabetização e aulas nocturnas. À semelhança do que aconteceu na Europa durante séculos, a aprendizagem decorria no local de trabalho. Contudo, todas estas práticas sofreram um abalo durante o regime do Estado Novo, que se pautou sobretudo pela sua proibição ou dissolução, para ressurgirem a partir da revolução de 25 de Abril de 1974 (Lima, 2008, p. 37). Até então sob a vigência de um regime conservador, Portugal encontrava-se, nesta fase, muito atrasado, com taxas de analfabetismo das mais elevadas de toda a Europa.

Como refere Canário (2008, p. 58), após o 25 de Abril, surgiu um forte investimento na educação de base dos adultos, numa lógica de promoção da cultura popular. Este autor refere-se mesmo a este período como “idade de ouro” da educação e formação de adultos, na medida em que as acções, levadas a cabo à margem do estado, antes da revolução, permitiram o emergir da educação popular após a mesma (Canário, 2006, p. 171). Nesta fase, apostou-se no incremento das relações entre os organismos oficiais e os organismos populares, numa altura em que as ideias de Paulo Freire, como o processo de conscientização como a base fundamental de um processo de educação, têm um forte papel.

Após a revolução, foram desenvolvidas as ideias de educação permanente e campanhas de alfabetização e inicia-se uma fase de apoio substancial às associações populares, numa perspectiva de cidadania em acto. É ainda neste período, mais concretamente entre 1975/1976, que a Direcção Geral de Educação Permanente, dirigida por Alberto Melo, passa a assentar numa lógica de “política-educativa de educação popular, suportada no estabelecimento de parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação” (Lima, 2008, p. 38). Surge então uma tónica no protagonismo concedido ao associativismo, consubstanciando-se na relação próxima com um número considerável de associações e de grupos locais. Contudo, após o ano de 1976, a Educação de Adultos em Portugal sofre um retrocesso, sobretudo marcado por uma menor importância atribuída ao papel das associações locais, sendo que a mesma se reduziu ao ensino recorrente nocturno, medida que se pautou pelo insucesso e por taxas marcantes de abandono e com dificuldades na articulação com a educação extra-escolar bem como com a educação popular, tal como referido por Lima (2008, p. 41).

Temos então, à data, duas orientações distintas, mas articuladas, que se revelaram pouco compatíveis com a educação de adultos, na sua acepção de educação popular. Em primeiro lugar, o ensino recorrente, mais voltado para a escolarização e controlado pelo sistema político, considerando-se o mesmo como “uma educação escolar de segunda oportunidade” (Lima, 2008, p. 33). Uma segunda orientação surge mais voltada para o desenvolvimento de capital humano, assente em pressupostos vocacionais e de qualificação de mão-de-obra (na qual se enquadram a formação profissional, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos).

A partir desta data, a educação de adultos não tem, no entanto, seguido um percurso linear, mas sim um caminho marcado por alguma descontinuidade, dada a inexistência de uma tradição sustentada por um lado e, por outro, a ausência de instituições educativas ou de movimentos sociais com relevância (Lima, 2008, p. 31), face ao desinteresse político na matéria. É neste contexto que surge a necessidade de, segundo Lima, reinventar políticas de educação de adultos, associadas às políticas públicas, de forma a dar resposta a uma população com taxas de analfabetismo elevadas e com baixas taxas de escolarização. Porém, analisando as últimas décadas, verifica-se a presença frágil desta temática nos programas políticos, sobretudo no momento actual, com cortes e reduções na oferta formativa, como o caso dos Cursos EFA e com a redução de Centros Novas Oportunidades em funcionamento.

Embora por um período momentâneo – como aponta Lima (2008, p. 32), “a própria categoria educação de adultos eclipsou-se do discurso político, dando por vezes lugar a um silêncio perturbante, já não meramente episódico ou conjuntural” - esta fase acabou por ter um impacto preponderante na educação de adultos, tendo sido retomada no PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), em 1979. Este Plano marca pela importância assente nas orientações da UNESCO ao nível da educação, com o qual se procurava erradicar a taxa de analfabetismo e através do qual se pretendia a constituição do Instituto Nacional de Educação de Adultos (o qual nunca chegou a ser criado). Embora tenha falhado no cumprimento das expectativas que encerrou em si, marcou pela inovação e por congregar novos pensamentos e acções na educação de adultos. De facto, as sucessivas mudanças da Direcção Geral do Ministério da Educação colidiram com os objectivos e princípios do PNAEBA, levando ao seu abandono. Como realça Canário (2008, p. 59) “a educação de adultos não correspondeu, nunca, durante os últimos vinte anos, a uma verdadeira prioridade da política educativa”, sofrendo consequências e retrocessos durante as décadas de 80 e 90.

Em 1986, ano de adesão de Portugal à então denominada Comunidade Económica Europeia, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), numa fase em que, de acordo com Ana Escoval (1997, p. 393), se passa a dar uma atenção mais sustentada à educação especial, que, segundo esta lei “visa a recuperação e integração socioeducativas das pessoas com dificuldades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais”. A Lei de bases, apontada como marcante na história da educação em Portugal, ainda hoje permanece em vigor e, segundo Lima, “contribuiu para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos, representado na Lei de forma fragmentada e insular (Lima, 2008, p. 41). Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, “a reforma educativa da década de 80 virá a revelar-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da educação de adultos” (Lima, 2008, p. 41). Neste período assiste-se, de facto, a um afastamento político da educação popular de adultos e do associativismo, numa fase em que as políticas de educação são claramente marcadas por objectivos social-democratas. Estes objectivos políticos centram-se sobretudo na modernização económica do país no que às suas infra-estruturas diz respeito, bem como na “eficácia e eficiência de gestão pública e privada, com o aumento da produtividade, a internacionalização e a competitividade na economia (Lima, 2008), numa lógica de produção e desenvolvimento de capital humano. Segundo Canário, a Lei de Bases, por ser redutora, deveria ser designada e considerada como lei do sistema de ensino e não do educativo “dado o seu carácter duplamente redutor: a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais” (2006, p. 168). Se em 2006 era esta a realidade apontada por Canário, hoje não se observa uma perspectiva muito diferente, dado os discursos políticos do Governo actual, com as críticas a irem mais longe, sobretudo no que respeita à eficácia e qualidade dos sistemas.

Ainda neste período, o Ministério da Educação praticamente suspende os apoios até então concedidos à educação popular e ao associativismo, causando um fosso que, segundo Lima, permanece até aos dias de hoje. Este vazio de políticas públicas de apoio leva a que, nas décadas de 80 e 90, surjam iniciativas de desenvolvimento local, com dinâmicas integradas e com um grande relevo na formação de adultos. Face à falta de apoio político, estas organizações acabaram por recorrer a fundos comunitários, como o FSE (Fundo Social Europeu) e o FEDER (Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional), os quais se destinavam ao desenvolvimento da formação profissional, desenvolvimento rural e também à acção social. A este nível e, segundo Lima (2008, p. 43) regista-se “o importante papel na formação de adultos de baixa qualificação, incluindo os

emigrantes, que vem sendo desempenhado por diversas associações locais e organizações não governamentais”, que assumem o papel que deveria ser suportado pelas políticas educativas e pelos organismos públicos de educação e formação.

Abordar a temática do desenvolvimento local, na óptica da educação de adultos, implica referir Alberto Melo, para quem estas duas dinâmicas se encontram ligadas. De facto, Alberto Melo aponta a perspectiva económica bem como a cidadania e os direitos do cidadão, associadas ao conceito de desenvolvimento local (2008, p. 99). Segundo este autor, o trabalho desenvolvido por muitas associações locais está na origem de algumas práticas actuais na educação de adultos, concretamente no que respeita à educação formal, não formal e informal. Para Melo (2008, p. 99), “no conceito de educação de adultos, há efectivamente uma reivindicação de autonomia e de, digamos, validação, reconhecimento de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola, nos vários níveis da sociedade, no vários quadrantes das sociedades”, realçando assim o potencial formativo dos mais variados contextos de vida de cada aprendiz. Estes traduzem-se no seu património pessoal de competências, na dimensão do saber (conhecimentos) do saber-ser (atitudes) e saber-fazer (capacidades) (Nóvoa, cit in Canário, 2008, p. 21). A educação formal continua a ter um papel importante na formação das pessoas, contudo, existem outras vias relevantes no processo formativo não formal, que passam pela aquisição de competências ao longo da vida e que têm um papel preponderante na formação de cada indivíduo (Cavaco, 2002, p. 26). Por outro lado e tendo por base as palavras da autora, “a educação informal apresenta-se como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 26). É algo que está presente na vida de cada uma das pessoas desde sempre, tal como a própria aquisição de saberes através da aprendizagem experiencial e que se traduz na capacidade de cada um de saber actuar perante situações do dia-a-dia, de saber resolver problemas e enfrentar problemas, tendo por base as competências adquiridas nos mais variados contextos, no sentido em que o contacto directo com determinadas situações potenciam a intervenção-acção, “a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido ainda que(...) nem sempre seja consciente” (Cavaco, 2002, p. 26). Ainda a respeito desta temática, Josso realça o facto de que a “formação não é senão experiencial”, suportando-se na prática de histórias de vida, segundo as quais se verifica que cada experiência tem potencial de formação (2008, p. 123).

A partir de 1986 assistiu-se então a um incremento no investimento da formação profissional, através de fundos europeus, contudo, Melo aponta ainda algumas dificuldades que

surgiram deste investimento na formação profissional, sobretudo no que respeita à sua relativa ineficácia, num período marcado pela inexistência de políticas de educação de adultos. Por outro lado verifica-se alguma centralidade da oferta, numa lógica de formação padronizada, que não considerava os conhecimentos previamente adquiridos pelos adultos e, por último, surgiram algumas questões relacionadas com a não atribuição de certificados formais e legais, originando assim um problema de sub-certificação.

3. Os anos 90

A partir da década de 90, verificou-se uma nova crise, que resultou na saturação do ensino recorrente e da formação profissional na educação de adultos. Consequentemente, o partido socialista inscreve a educação de adultos no seu discurso político, apostando numa nova política pós-reformista, prometendo o “relançamento do sector” (Lima, 2008, p. 46). Ainda segundo este autor, esta nova estratégia política parte “da constatação genérica da ausência de um sistema de educação de adultos, prometendo uma política de desenvolvimento, a promoção da educação extra-escolar, da educação para o desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo”.

Em 1997, decorre a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, promovida pela UNESCO, em Hamburgo, na sequência de outras conferências mundiais centradas na “educação de adultos como subsistema educativo”, intitulada: “Aprender em idade adulta: Uma chave para o séc. XXI” (Declaração de Hamburgo, 1997). Esta conferência declarou como objectivos “sublinhar a importância da vida educativa em idade adulta, incentivar os compromissos, à escala planetária, a favor do direito dos adultos à aprendizagem ao longo da vida, trocar experiências sobre experiências actuais e aperfeiçoamentos necessários, recomendar políticas e prioridades para o futuro e adoptar uma Declaração sobre Educação de Adultos e um Plano de Acção para o Futuro e promover a cooperação internacional”(Alberto Melo - V Conferência Internacional sobre Educação de adultos, 1997).

Após esta conferência, o Ministério da Educação criou um grupo de trabalho ao qual competia estabelecer a estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos em Portugal. O novo documento a ser criado por este grupo, foi buscar algumas das perspectivas e lógicas do PNAEBA e este trabalho culminou na criação de uma nova estrutura designada por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). A este novo organismo pertenciam, entre outras, as seguintes competências: “intervenção na alfabetização e literacia básica, no

ensino recorrente, e na recuperação escolar, na promoção educativa, técnica, científica, cívica e artística, no apoio à intervenção cívica, à animação e ao desenvolvimento local, remetendo assim para uma revalorização da lógica político-educativa da educação popular, da educação de base de adultos e da educação cívica e para o desenvolvimento” (Melo, cit in Lima, 2008).

A ANEFA foi criada a 28 de Setembro de 1999, ao abrigo do Decreto-lei n.º 387/99 e constituía-se como organismo público, tutelado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

4. O século XXI

Analisando o passado, pode afirmar-se que a ANEFA não cumpriu os propósitos inicialmente decretados, dado que se veio a tornar uma estrutura minimalista e em regime de instalação do qual nunca chegou a sair até à sua extinção em 2002, altura em que o país passa a ser governado pelo partido social-democrata. De facto, a ANEFA marcou pela implementação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assentes no princípio de aprendizagem ao longo da vida e que, promovidos por entidades públicas ou privadas. Estes Centros “são instituídos para acolher e orientar os adultos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (descritos mais à frente neste trabalho), tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua” (Melo, Lima e Almeida, 2002, p. 83). De realçar, ainda ao nível do trabalho desenvolvido pela ANEFA, a implementação dos cursos de educação e formação de adultos. Contudo, esta entidade ficou aquém dos objectivos a que se propôs, assumidos pelo partido socialista, ao assumir uma estrutura minimalista, com ofertas como o processo RVCC e os Cursos EFA a serem insuficientes face à dimensão das necessidades educativas da população (Lima, 2008, p. 48). Segundo Silvestre (cit in Cavaco, 2008, p. 205), “a ANEFA constituía uma esperança para a aposta e consolidação das práticas de educação de adultos, nomeadamente, as de carácter não formal, no entanto, as expectativas foram goradas e os cursos de educação extra-escolar viram o seu reduzido orçamento diminuir significativamente, nos últimos anos”.

Através da corrente das “histórias de vida”, surge um processo que em tudo se procura demarcar do contexto tradicional escolar, e que vai incidir sobre aquilo que são as “competências transversais, presentes ao longo de toda a nossa existência”, partindo do pressuposto que “todo o

processo educativo exige que utilizemos estas competências genéricas transversais: as capacidades de comunicação, de avaliação, de criação, e a habilidade (Josso, 2008, p. 124), ou seja o processo RVCC. Contudo, de acordo com Cavaco “o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, realizado nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, embora inspirado em metodologias com potencialidades de formação e valorização das pessoas, é enquadrado em políticas que assumem finalidades de gestão de recursos humanos, numa lógica de preparação da mão-de-obra, orientada para as exigências do mercado de trabalho” (2008, p. 579).

Estrategicamente a ANEFA procurou demarcar-se do trabalho na área da educação de adultos, contudo, é certo que encontramos na sua génese alguma continuidade de políticas de outrora, sobretudo dos anos 70, o que se traduziu na criação de organizações locais (OLEFA) compostas por elementos do Ministério da Educação, que trabalhavam no território e desempenhavam funções de coordenação a nível local e que promoviam os Cursos de educação e formação de adultos, os Clubes Saber + (sedes físicas onde se agrupariam os OLEFAS e onde se promoviam acções Saber +, constituindo-se igualmente como centro de recursos e pontos de educação permanente) e ainda a Revista Saber +.

Em 2002 surgem novas valências no léxico desta temática, dominantes nos discursos políticos que privilegiam a qualificação dos recursos humanos, a formação vocacional e a qualificação ao longo da vida, numa fase em que a educação de adultos, por si só, parece desaparecer da nova lei orgânica do Ministério da Educação. É neste contexto que a ANEFA dá lugar à Direcção-Geral de Formação Vocacional, organismo que assume a estrutura, os recursos humanos e o trabalho até então desenvolvido, embora congregando novas valências. Da ANEFA apenas duas valências persistiram: os Centros RVCC e os Cursos EFA.

A DGFV, criada em 2002 através do Decreto-lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro, surge mais direccionada para a formação vocacional (ou seja, para o mercado de trabalho), embora apenas tutelada pelo Ministério da Educação. Neste sentido, competia-lhe “a concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo relativamente à política de formação a cargo do ME, incluindo a certificação das qualificações, coordenando e acompanhando a concretização da mesma” (plano de actividades da DGFV, de 2004, pág 7). Este organismo surge suportado no Decreto-lei n.º 208/2002, segundo o qual “a formação vocacional abrange, em termos integrados, nomeadamente a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10.º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e a formação de adultos, o ensino das

escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar” (Plano de Actividades da DGFV de 2004).

Contudo, e reflectindo sobre o ponto de vista de quem conheceu e viveu a realidade quer da ANEFA, quer da DGFV, surgiu, a par desta mudança, um sentimento de grande instabilidade interna (não só pela mudança política e das suas valências, mas pelas sucessivas mudanças de direcção durante a sua vigência), que se reflectiu para o exterior, concretamente para as entidades que no terreno, promoviam os Cursos EFA e os Centros RVCC. A ANEFA primava pela proximidade com os actores no terreno e pela escuta activa dos seus problemas, dos seus receios, das realidades vividas, fomentando a troca de experiências e a formação. Com a criação da DGFV, estas mesmas entidades sentiram-se um pouco à deriva, tanto que vivenciaram ainda a alteração do quadro comunitário de apoio – com todos os receios que o mesmo encerrava em si, os quais se prendiam sobretudo com a capacidade de cada entidade dar continuidade aos projectos e com a continuidade dos financiamentos necessários. Apesar disso e como já foi referido anteriormente, tanto os Centros RVCC como os cursos EFA se mantiveram e foram inclusive impulsionados nos anos seguintes, através de uma rede crescente de Centros. Simultaneamente, a partir de 2003 dá-se início aos trabalhos que viriam a culminar, em 2006, na realização do referencial de competências-chave de nível secundário, de forma a alargar o público-alvo, concretamente aos adultos, com mais de 18 anos, sem o 12.º ano de escolaridade. No ano de 2006, ano de implementação do novo referencial, é lançada pelo Governo a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), numa lógica de potenciação de processos para jovens e adultos, para obtenção do 12.º ano de escolaridade, através de várias ofertas (Cursos EFA, CEF, Processo RVCC, Cursos Profissionais, entre outros).

Em 2007 assistimos a mais uma grande mudança estrutural, decorrente de mais uma mudança política, o que implica a extinção da DGFV e conseqüente criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). O Decreto-lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho cria a sua estrutura orgânica, sendo que, à mesma, compete “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema RVCC”. Neste sentido, os até então Centros RVCC passam a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO), com uma dinâmica mais abrangente e uma lógica de “porta de entrada”, não exclusivamente para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas nos mais variados contextos de vida, mas sim tendo em consideração um leque de ofertas variadas, que se pretendem ajustadas às especificidades de cada um, considerando o seu perfil de entrada. Na verdade, esta dinâmica verificava-se já nos Centros RVCC, numa etapa

então designada “provedoria” e que compreendia o encaminhamento de cada candidato à oferta mais ajustada ao seu perfil de competências. A ANQ apostou no destaque desta valência, criando uma nova figura nos Centros – o técnico de diagnóstico e encaminhamento – para a realização de um trabalho que, até então, era da competência do Profissional de RVC. Embora seja de facto importante a criação desta figura, que se concentra nas duas primeiras etapas de um candidato num Centro – o diagnóstico e o encaminhamento, a verdade é que a forma como os Centros Novas Oportunidades foram apresentados, pelo Governo anterior, enquanto porta de entrada – numa tentativa de distanciamento do trabalho anteriormente realizado pelos Centros RVCC - não é mais do que uma estratégia de marketing, numa tentativa de marcar pela diferença e pela inovação.

A Iniciativa Novas Oportunidades surge assim como opção estratégica e imperativa do XVII Governo Constitucional, sendo o seu grande objectivo a certificação de nível secundário de uma população ainda com baixos níveis de escolaridade. De facto, dados de 2007 referem que, à data, 3.500.000 da população activa, em Portugal, apresentava uma certificação escolar inferior ao 12.º ano de escolaridade e destes, 2.600.000 apresentavam níveis de escolaridade inferiores ao 9.º ano. A intenção é a de impulsionar a qualificação da população, dando seguimento (ainda que demarcado, uma vez que este Governo nunca reconheceu a continuidade dos projectos) ao trabalho anteriormente desenvolvido pela ANEFA e pela DGFV. Porém, esta emergência política, acelerada e em grande escala acabou por se traduzir numa imagem social pejorativa, de desvalorização dos processos de RVCC e de qualquer outra oferta sob a tutela da INO, imagem que agora importa mudar, não sem se estruturar um processo de profunda reflexão crítica, por formação contínua e por auditorias consistentes aos Centros no terreno.

Esta Iniciativa compreende dois eixos: o eixo Jovens e o eixo Adultos. Cada um destes eixos apresenta metas estabelecidas e metodologias e processos específicos. Esta Iniciativa alargou a oferta no que respeita a Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), de certificação escolar e de dupla certificação (conferindo um certificado escolar e um certificado profissional de nível 1, 2 ou 4, consoante o grau de certificação escolar). Potenciou ainda o investimento no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Processo RVCC) e o acesso a formações modulares certificadas. Surgem ainda as vias de conclusão do ensino secundário ao abrigo da Portaria n.º 230/08, de 7 de Março (para adultos com frequência do ensino secundário, possibilitando a redução de horas de certificação escolar, através da frequência de Cursos EFA, consoante o nível de escolaridade de partida) e do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro (para candidatos com percursos de

ensino secundário já extintos e que tenham até um máximo de 6 disciplinas em falta, no total dos 3 anos do ensino secundário).

Ainda integrado nas intenções do XVII Governo, a rede de Centros Novas Oportunidades, a nível nacional, foi continuamente ampliada, prevendo-se o seu contínuo crescimento, ou pelo menos era esta a intenção do Governo anterior, sendo que, actualmente atravessamos uma fase de previsível mudança. Esta Iniciativa, com financiamento do QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional), prevê, até ao momento, um aumento exponencial dos objectivos o que, em termos práticos do trabalho desenvolvido nos Centros, se tem traduzido numa pressão política constante para a obtenção de metas físicas (desde os adultos inscritos, passando por todas as fases de diagnóstico, encaminhamento e certificação através do Processo RVCC). A intenção é a de clara equiparação dos níveis de certificação do País, à escala Europeia, pondo em causa a imagem do sistema. De facto, até ao momento, tem sobressaído uma intenção quantitativa por parte dos dirigentes da ANQ e do governo anterior, assistindo-se, consequentemente, a uma subversão da qualidade dos processos em muitos dos Centros Novas Oportunidades, onde são desenvolvidos processos de RVCC de nível secundário, para públicos com pouco perfil para o processo (por exemplo, jovens menores de 23 anos com pouca ou nenhuma experiência profissional – contrariando as orientações técnicas), em tempos reduzidos e com pouco acompanhamento, com o intuito de cumprir as metas e negligenciado a ideologia do processo.

Paralelamente, uma das medidas que sobressai, em detrimento da pobre e quase inexistente divulgação no passado, foi a forte campanha de divulgação da Iniciativa e que se traduziu numa procura muito acentuada da população maior de 18 anos, sem o 9.º ou sem o 12.º ano de escolaridade. Por esta altura, a rede acabaria por ser alargada a escolas públicas e a centros de formação profissional (de gestão directa ou de gestão participada) do IEFP, o que se traduz no percorrer de um caminho diferente do outrora percorrido pela ANEFA. Na verdade, durante a sua vigência, foram poucas as escolas que criaram os seus Centros RVCC e as que criaram foram alvo de reuniões de formação que visavam sobretudo a interiorização da não escolarização do processo RVCC, com uma natureza tão diferente daquela a que as escolas estavam habituadas.

Grande parte dos encaminhamentos efectuados num Centro Novas Oportunidades dividem-se entre os Cursos EFA e o Processo RVCC, razão pela qual, de seguida, se passará a uma breve caracterização de cada um destes, para uma melhor contextualização deste trabalho e do trabalho empírico apresentado mais à frente.

4.1. Caracterização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

No ano de 2000, o Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, regulamenta os Cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos), destinados a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, para posterior integração no mercado de trabalho e que possibilitaram, até 2006, a certificação escolar de 4.º (EFA B1), 6.º (EFA B2) ou 9.º (EFA B3), consoante o nível de partida de cada um dos candidatos. A partir de 2006, através do Despacho n.º 26401, de 29 de Dezembro, esta oferta é alargada ao 12.º ano de escolaridade, com a publicação do referencial de competências-chave de nível secundário. A par de uma certificação escolar, os cursos EFA podem igualmente conferir uma certificação profissional, em áreas muito diversificadas e integradas no Catálogo Nacional de Qualificações, de nível 1 (EFA B1 e B2), 2 (EFA B3) ou 4 (EFA NS).

Os Cursos EFA organizam-se “numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”, em percursos de formação, definidos a partir de um diagnóstico inicial avaliativo, efectuado pela entidade formadora do Curso EFA, ou de um processo de reconhecimento e validação das competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida, desenvolvido num Centro Novas Oportunidades; em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma destas; num modelo de formação modular, tendo por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações; no desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências, através de um módulo intitulado “Aprender com autonomia” (nível básico de educação e/ou certificação profissional e que potencia técnicas e instrumentos de auto-formação) ou de um “Portefólio reflexivo de aprendizagens” (nível secundário e/ou certificação profissional)” (www.gov.pt). Com esta oferta, pretende-se elevar os níveis de qualificação da população activa e promover a sua adaptabilidade e empregabilidade.

Os Cursos EFA de dupla certificação dividem-se em três grandes momentos: um momento de formação de base, um momento de formação tecnológica, de acordo com a área profissional e a frequência de um estágio, em contexto real de trabalho. A Formação de base corresponde ao referencial de competências-chave, correspondente a cada um dos níveis e comum ao Processo RVCC, ou seja, para o nível básico, corresponde às áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, para o nível secundário

corresponde às áreas de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

Numa óptica mais crítica e, no que respeita à certificação profissional e sua massificação e de acordo com o explanado por Canário (2008, p. 45), importaria, para a adequação destes cursos à realidade dos adultos, confirmar a transferência efectiva das aprendizagens deles resultantes para contextos reais de trabalho, no sentido de avaliar a sua eficácia e sua pertinência face às necessidades do mercado de trabalho. Tal como assistimos, no acesso ao ensino superior, à saturação de determinadas licenciaturas, tal poderá estar a acontecer também no ensino profissional, com cursos saturados, enquanto outras áreas são constantemente negligenciadas.

4.2. Caracterização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Para uma descrição consistente do Processo RVCC, importa considerar a sua origem, sendo que, de acordo com Canário (2008, p. 113) Guy Berger identifica “dois momentos da história recente que estão na origem do nascimento e afirmação dos procedimentos ligados ao reconhecimento dos adquiridos”. Um primeiro momento corresponde ao fim da Segunda Guerra Mundial e o retorno em massa de soldados norte-americanos, para a confrontação com um mercado de trabalho alterado, uma vez que a mobilização dos mesmos para a guerra, levou a que cada vez mais as mulheres assumissem as suas funções e responsabilidades. Perante este quadro, as autoridades governamentais adoptaram uma estratégia de aposta no prosseguimento dos estudos. Contudo, houve uma recusa por parte dos veteranos em retomarem os mesmos do ponto onde tinham sido interrompidos, pelo que, universidades e outros organismos foram levados a considerar as experiências vividas pelos soldados durante o período da guerra, enquanto aprendizagens, traçando-se assim, as primeiras linhas de reconhecimentos de adquiridos.

O segundo momento na origem do reconhecimento de adquiridos surgiu no Québec, alguns anos mais tarde, mais especificamente na década de 60, através de movimentos feministas que procuraram defender a “valorização das actividades tradicionais das mulheres com percursos escolares curtos, não fazendo depender, apenas, dos diplomas o acesso às universidades (Canário, 2008, p. 113). Posteriormente, nos anos 70, em França, são concebidos “processos de formação para mulheres que passaram do estatuto de domésticas para o estatuto de chefes de empresa” (Canário, 2008, p. 114), havendo a identificação de uma linha entre as tarefas de gestão

doméstica e as tarefas de gestão empresariais e que implica conhecimentos de gestão de relações humanas, gestão de stocks, gestão financeira, entre outros.

A partir destes dois momentos, começam a emergir processos de reconhecimento de adquiridos, através das vias não formais e informais, um pouco por todo o mundo, com maior expressão no Canadá, França e Reino Unido. Posteriormente, esta corrente alarga-se a países como a Alemanha, a Noruega, Espanha, Austrália e Portugal.

É neste contexto que, em 1999 é criada a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), organismo que, a partir de modelos europeus de reconhecimento de adquiridos, estabelece como dispositivo formal, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como forma de colmatar os níveis de certificação de uma faixa da população pouco escolarizada, mas dotada de conhecimentos e experiências de vida relevantes. Em 2000 iniciam-se os trabalhos dos Centros RVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), já mencionados neste trabalho. Numa primeira fase de implementação de um sistema novo em Portugal, foram criados seis centros piloto, situados em áreas variadas do país (Norte, Alentejo, Margem Sul do Tejo e Sintra) e em empresas de diferentes tipologias.

Em 2001, com a criação da portaria 1082-A/2001, de 08 de Setembro, é criada formalmente uma rede nacional de Centros RVCC, rede essa que terá como responsabilidade promover o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. No capítulo II e porque a minha experiência profissional surge intimamente ligada à criação deste sistema, irei explicar, na minha narrativa autobiográfica, outros aspectos relevantes sobre a evolução destes centros e do próprio sistema.

Em 2007 e tal como referido anteriormente, os Centros RVCC assumem novas valências, consolidadas na portaria 86/2007, de 12 de Janeiro. A sua denominação altera-se para Centros Novas Oportunidades, os quais se perspectivam como uma *porta de entrada* para todas as pessoas que, a partir dos 18 anos, não tenham concluído os seus percursos escolares até ao 12.º ano, numa lógica de acolhimento, informação, levantamento de necessidades de formação e de competências adquiridas, no sentido de um encaminhamento orientado para a oferta mais adequada ao perfil demonstrado.

Em termos de oferta ministrada, os Centros Novas Oportunidades centram-se no processo RVCC, tal como anteriormente acontecia com os Centros RVCC, sendo que, na maioria dos casos, as entidades promotoras do próprio CNO, promovem outro tipo de ofertas – como os Cursos EFA e formações modulares certificadas – que potenciam os encaminhamentos. Contudo,

um dos aspectos centrais nas etapas de diagnóstico e encaminhamento, que ganham um novo impulso nesta fase, é a centralidade do adulto, sendo que o encaminhamento pode ser externo ao CNO e à entidade promotora do Centro, desde que ajustado às suas necessidades e motivações.

O processo RVCC assenta em três eixos estruturantes. O eixo do Reconhecimento constitui-se como a fase de identificação das aprendizagens realizadas, nos mais diversificados contextos de vida, através de metodologias de balanço de competências e narrativa autobiográfica). O eixo da Validação corresponde à fase de análise, por parte da equipa, das competências evidenciadas por parte do candidato e de confronto das mesmas com o referencial de competências-chave, no sentido de se avançar para a certificação ou para formação complementar, quando há a necessidade de desenvolver competências pouco estruturadas ou não adquiridas). O eixo da Certificação estabelece a etapa final de todo o processo, de confirmação oficial das competências adquiridas, através de um júri de certificação. A competência é conceito central nesta abordagem e, segundo Le Boterf (1994, cit in Canário, 2008, p. 47) é da ordem do “saber-mobilizar”, fazendo parte dos atributos do sujeito. Ainda nesta linha de pensamento, Cavaco descreve a competência como a “capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas” (2007, p. 23).

Apostando no adulto, como figura central de todo este processo, o trabalho é desenvolvido com base nas metodologias de balanço de competências, que potencia a reflexão, por parte do próprio, sobre as suas experiências de vida e sobre os conhecimentos nelas adquiridos, através da abordagem histórias de vida. As sessões de trabalho podem ser organizadas em grupo e/ou individualmente. Destas, resulta a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), o qual encerra em si a compilação de todos os documentos que evidenciam e sustentam a narrativa autobiográfica. Sempre que no decurso de um Processo RVCC (de nível básico ou de nível secundário) seja identificada a necessidade de realização de acções de formação para que o adulto possa ver certificado o número de competências necessárias à certificação total (quer seja porque a competência não foi sustentadamente desenvolvida no decurso da sua vida, ou porque não teve oportunidade de a adquirir), a equipa pode recorrer ao desenvolvimento de formação complementar, em qualquer uma das áreas de competências-chave, com a duração limitada de 50 horas.

A formação complementar também poderá ser desenvolvida sempre que se considere uma mais valia para um adulto que irá ser certificado parcialmente, nomeadamente em termos de posicionamento na modalidade formativa onde irá completar o nível de certificação pretendido.

Sempre que um adulto necessite de mais do que 50 horas de formação o mesmo deverá, após a obtenção de uma certificação parcial, ser encaminhado para a frequência de Módulos de Formação no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações, com vista à aquisição de competências para posterior certificação num determinado nível de escolaridade ou de qualificação profissional. As formações modulares certificadas podem igualmente, ser realizadas e frequentadas em simultâneo com a frequência de um processo RVCC. Tal acontece com mais frequência na área de TIC, em processos de nível básico e de Língua estrangeira, em processos de nível secundário.

Estas duas ofertas, Cursos EFA e Processo RVCC, embora com um elevado potencial de qualificação e certificação da população portuguesa, não se podem considerar, como refere Cavaco, “a panaceia para a resolução dos problemas da educação de adultos em Portugal”(2008, p. 579). Referindo-me a uma abordagem mais prática de quem trabalha no terreno e diariamente, tem que procurar a oferta educativa mais adequada ao perfil de cada candidato, mas também às suas necessidades, motivações, especificidades e disponibilidade, há de facto, uma parte significativa dos públicos que procuram a iniciativa, para quem não há a oferta ideal. Como exemplo, todas as pessoas para quem o processo RVCC não é o mais indicado, mas que não têm disponibilidade para a frequência de um Curso EFA. Tal surge, cada vez mais, como uma realidade promovida pelas exigências actuais do mercado de trabalho, com horários rotativos e alargados.

5. O Futuro da Educação de Adultos em Portugal

Os autores Melo, Lima e Almeida, já em 2002 reflectiam sobre o que consideravam ser os problemas do presente e os desafios do futuro, referindo, a este nível, que “Portugal continua a confrontar-se com problemas sócio-educativos generalizados à maioria da população adulta, tendo os seus sucessivos governos sido incapazes de adoptar medidas políticas e de criar instituições educativas democráticas orientadas para a educação universal do seu povo” (Melo, Lima e Almeida, 2002).

De facto, não só os adultos, mas também os actores envolvidos nas práticas actuais de educação de adultos em Portugal, aqueles que, segundo Josso, são os “agentes do Governo”, na medida em que colocam as políticas educativas em prática, sentem este peso e esta fragilidade

política, e encaram o futuro com algum receio de uma mudança que se sabe necessária e que já se vai revelando no discurso dos dirigentes da ANQ.

Pressupõe-se uma alteração do que agora são os Centros Novas Oportunidades, para Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, contudo, desconhecendo quais as mudanças que daí poderão advir. De qualquer forma, todo o processo enfrenta, actualmente, a penalização de uma imagem demasiado política e estratégica que lhe foi sendo atribuída, bem como de facilitismo que importa mudar e que não compete só às medidas políticas e estratégias que vão sendo implementadas, mas a todas as equipas que, no terreno, assumem este trabalho, que se pretende de qualidade e com rigor. Por outro lado, como refere Imaginário (2001) “a ligação entre o direito ao balanço de competências e as políticas patronais de recursos humanos é quase inexistente” e “para ser útil e eficaz, a validação necessita de ser reconhecida socialmente – pelos assalariados, pelas empresas, pelas instituições de formação – e transparente, legível”. Este é um dos grandes desafios de futuro que as políticas actuais enfrentam – o desmontar de uma visão centrada no aumento da escolarização e da certificação desmesurada e o reconhecimento destas práticas a vários níveis, mas sobretudo o institucional, dado que se assiste, cada vez mais, a um não reconhecimento das certificações obtidas ao abrigo da Iniciativa Novas Oportunidades. Este problema advém sobretudo das campanhas massificadas, promovidas pelo anterior Governo, cujo objectivo não parece prender-se com o interesse dos destinatários, ou seja dos adultos, mas sim dos governantes, ante a possibilidade de elevação dos números de certificação escolar da população portuguesa.

Mais recentemente, os discursos dos dirigentes da ANQ tomaram uma direcção contrária aos anteriores, dando agora uma maior enfatização de toda a etapa de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, passando o processo RVCC a ser uma oferta mais residual, no sentido de combater o facilitismo em que se entrou e de se canalizar esta oferta para quem realmente apresenta um perfil de competências ajustado, em detrimento dos encaminhamentos em massa para esta oferta, em oposição aos discursos anteriores de cumprimento de metas.

Tal como apontado por Canário, “construir um novo sentido para a educação e a formação implica repensar as finalidades da formação” (2008, p. 94), contudo, esta não parece ser uma prioridade política actual, num quadro económico crítico em que os cortes na educação são uma possibilidade iminente. Com a actuação e o discurso de um Governo ainda muito recente, aparentemente cheio de certezas sobre algo que parece não conhecer muito aprofundadamente, a única certeza é a de um futuro incerto na Iniciativa Novas Oportunidades.

CAPÍTULO II

Balanco reflexivo e crítico sobre a experiência como formadora de adultos

“Conhecer não é o acto através do qual um sujeito, transformado em objecto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer a sua acção transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.”

Paulo Freire, 1975

Neste segundo capítulo, irei debruçar-me sobre o meu percurso profissional, desde 2001, até ao momento, concretamente nas minhas experiências ligadas à área da educação e formação de adultos. Irei reflectir criticamente sobre os diferentes momentos, contextos políticos, actores, funções por mim desempenhadas e nas aprendizagens que este percurso me tem proporcionado.

1. A origem do meu percurso profissional – ANEFA

Desde muito cedo que uma das minhas expectativas profissionais, antes de optar pela psicologia, estava ligada ao ensino, primeiro como professora do 1.º ciclo do ensino básico, mais tarde como professora de línguas e literaturas modernas, quando descobri a minha orientação para a língua portuguesa e o gosto pelas línguas estrangeiras. Contudo, a instabilidade efectiva que já naquela data se sentia na carreira de docente, a par de alguma pressão familiar, levou a que optasse por um outro caminho, para o qual contribuiu a recente paixão pela psicologia, durante o meu 12.º ano de escolaridade. Pensando que me afastava de uma área que sempre me interessou, resolvi inscrever-me em Psicologia Social e das Organizações, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), sem imaginar o quão importante essa decisão seria para que a educação de adultos se tornasse uma realidade no meu percurso profissional.

Durante a licenciatura em Psicologia Social e das Organizações, foi pouco o contacto com a área da psicologia educacional, embora fosse abordada como uma das possíveis saídas do curso. Sendo uma licenciatura anterior ao acordo de Bolonha, estava efectivamente muito direccionada para a área empresarial e dos recursos humanos. Foi apenas no último ano do curso que a área da educação de adultos se tornou uma possibilidade para mim, quando, na fase de procura de estágio e, não obstante as entidades com parceria estabelecida com o ISCTE que potenciavam estágios

para os alunos do curso, soube, através de uma conversa informal, da existência da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Este organismo, tutelado pelo Ministério da Educação, dava os seus primeiros passos na área da Educação e Formação de Adultos em Portugal, dando continuidade a outras políticas e metodologias. De facto, e analisando as qualificações da população adulta com o ensino secundário (Portugal revelava, à data, uma situação ímpar, no contexto da União Europeia, dado que cerca de 3.500.000 os indivíduos activos portugueses possuía um nível de escolaridade inferior ao secundário e desses, cerca de 2.600.000 não detinha ainda o ensino básico) a ANEFA foi criada no sentido de dar uma resposta efectiva às necessidades da população, no sentido de melhor se enquadrar nos níveis europeus. A ANEFA marcou toda uma época de mudança e, embora por um período breve (até à sua extinção em 2002), deixou marcas profundas na área da educação e formação de adultos em Portugal, porque embora tenha dado continuidade a políticas de educação dos anos 70, marcou pelo relançamento de políticas na área e por um grande investimento ao nível local e nacional. Foi criada tendo por base a declaração da UNESCO, segundo a qual:

“Por Educação de Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existente numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática”

UNESCO, Declaração de Hamburgo, 1997, p. 15 e 16).

Embora sem grande conhecimento da área em si no geral e dos objectivos e missão da ANEFA em particular, pareceu-me uma boa hipótese para um estágio menos enquadrado na área de recursos humanos, mais comum entre os estudantes desta licenciatura. E assim se iniciou o meu percurso nesta área.

No primeiro contacto com a ANEFA, tive a oportunidade de conhecer dois elementos importantes para a implementação de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal: A Dr.^a Ana Correia e o Dr. José Alberto Leitão, até então, perfeitos desconhecidos para mim, não imaginado eu o quanto iam marcar o meu percurso profissional. Fui, posteriormente, integrada na equipa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, sob a coordenação da Dr.^a Ana Correia, minha orientadora de estágio e uma das

peessoas com quem mais aprendi não só na área da educação e formação de adultos, mas também enquanto profissional integrada numa equipa.

No meu primeiro dia de estágio tive a possibilidade de conhecer um dos primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC, actuais Centros Novas Oportunidades) do país (à data apenas seis, isto em Março de 2001, Centros estes que estavam em observação, dado o seu carácter inovador): o Centro RVCC do Centro de Formação Profissional do Seixal, num grande encontro de entidades promotoras de Centros RVCC e de entidades potenciais promotoras de novos centros. Esse encontro tinha como principal objectivo divulgar o lançamento do primeiro sistema nacional de acreditação de entidades potenciais promotoras de Centros RVCC. Estávamos ainda numa fase de lançamento de um concurso que iria permitir o alargamento da ainda pequena rede existente. O meu papel neste encontro foi sobretudo de apoio, nomeadamente na recepção aos convidados e na entrega de materiais. Contudo, a possibilidade de assistir a todas as exposições e conferências permitiu-me perceber a dimensão do projecto que agora abraçava, ainda que, à data, pensava eu, apenas por pouco tempo.

Assim, no dia 08 de Março de 2001, iniciei o meu estágio curricular, integrada na equipa de reconhecimento, validação e certificação de competências, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, actual ANQ. Numa equipa ainda pequena, comecei por ter tarefas de enquadramento: organização de documentos como legislação, pesquisa de materiais e preparação e organização das acções de formação, tarefas estas que me ajudaram a uma integração sucessiva e sustentada e que me permitiram mergulhar num processo completamente novo para mim e sobre o qual não estudei nos bancos da escola e da faculdade. Gradualmente, o meu papel foi-se cimentando na equipa e em breve estava a trabalhar no Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Potenciais Promotoras de Centros de RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Assim, se em Março de 2001 havia 6 Centros RVCC, com a implementação do Sistema de acreditação de entidades, pretendia-se, a criação progressiva de 21 Centros ainda em 2001 e 14 em 2002, a um ritmo de 14 Centros por ano até 2006. O grande objectivo seria que no ano 2006 existissem já 84 Centros RVCC em todo o terreno nacional, com a exigência de pelo menos um Centro por cada NUT III (Nomenclatura de Unidade Territorial), de forma a cobrir as necessidades territoriais.

Este sistema foi fundamental para a implementação de um processo formal de candidatura de entidades à criação de Centros RVCC por todo o país. As minhas tarefas incluíam a preparação dos documentos de suporte às candidaturas, apoio às entidades interessadas, uma

análise inicial de todos os documentos enviados por cada uma das entidades, de forma a garantir o cumprimento dos requisitos mínimos (nomeadamente capacidade física e financeira instalada e equipa devidamente qualificada, o que exigia a análise curricular e, no caso dos formadores, a confirmação da habilitação para a docência das respectivas áreas, de cada um dos formadores destinados às mesmas), a gestão de uma equipa de colaboradores externos, responsáveis pela análise das candidaturas e apoio na elaboração de legislação referente ao concurso. Uma vez ligada a este processo, optei por centrar o meu relatório de fim de curso na análise do referido sistema de candidatura, tendo em vista algumas melhorias a implementar no futuro, dado que o concurso iria ser lançado novamente e constituía um momento fulcral para o trabalho da equipa RVCC e para a implementação de uma rede sustentada. Para tal, foi fundamental o contacto com muitas das entidades candidatas, que tiveram um contributo importante ao partilharem o funcionamento do sistema e da própria equipa de RVCC, enquanto elemento chave de apoio. Todos os processos de candidatura passaram pelas minhas mãos e em todos eles eu tive uma atenção especial, de forma a ter bases que suportassem a análise por parte da equipa e, posteriormente, por parte da comissão de análise, nomeada em Diário da República.

O contacto alargado e conhecimento crescente do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências e o contacto com o trabalho dos Centros RVCC, permitiu-me ganhar consciência para a importância do conceito de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, aprendizagem que não se encerra no sistema escolar, antes, acompanha-nos em todos os momentos, conscientes e inconscientes, da nossa vida: no contexto pessoal, social, formativo e profissional, na medida em que o exercício do trabalho é “produtor de competências” (Canário, 2008, p. 30), na forma como ocupamos os nossos tempos livres, nas leituras que fazemos e nos programas de televisão que acompanhamos, à luz do exposto por Coombs (Cavaco, 2002, p. 29). Embora algumas destas actividades não tenham propriamente como objectivo uma finalidade estritamente educativa, são, como refere Pain (Cavaco, 2002, p. 34) fontes de aprendizagem experiencial, uma vez que permitem enfrentar as exigências em contextos diversificados. Paralelamente, o percurso profissional surge, a este nível, como fonte privilegiada de aprendizagem, dado que, tal como refere Sanz Fernández (2006, p. 16) “os locais de trabalho estão, também cada vez mais, impregnados de conhecimento”, conhecimento esse que por vezes ultrapassa as próprias funções e responsabilidades de cada um, tendo um elevado potencial formativo, ainda que não seja formal e mesmo intencional. Ainda a este nível, Melo reflecte sobre a questão da validação e reconhecimento “de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola” nos mais variados contextos de vida (2008, p. 99).

De acordo com a Declaração de Hamburgo (1997, p. 18) “ a educação básica para todos pressupõe que as pessoas, seja qual for a sua idade, tenham oportunidade individual e colectivamente, de realizar o seu potencial. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e para com a sociedade no seu conjunto” e era este um dos princípios orientadores que suportava o trabalho que desenvolvia na ANEFA.

Em Junho de 2001, após conclusão do estágio, fui convidada a continuar o meu trabalho na equipa RVCC e assim, passei a ser designada por técnica superior, tendo a meu cargo as seguintes responsabilidades: acompanhamento e monitorização dos Centros RVCC da Rede Nacional; gestão e monitorização dos Concursos Nacionais de Acreditação de entidades potenciais promotoras de Centros RVCC e de renovação de acreditação, no âmbito do Fundo Social Europeu (FSE/III QCA); gestão e monitorização dos Concursos Nacionais de Acreditação de Avaliadores Externos, no âmbito dos Júris de Validação dos Centros RVCC; organização das acções de formação/Seminários e workshops desenvolvidos para as equipas dos Centros RVCC; formação das equipas dos Centros RVCC (organização e participação); gestão e monitorização da Rede de Centros RVCC e análise curricular dos elementos das equipas dos Centros RVCC.

Ainda no ano de 2001 tive a oportunidade de participar nos vários momentos de formação, a nível nacional, ministrada às equipas dos novos Centros, quer no que dizia respeito ao processo pedagógico, quer ao processo financeiro. Mas as formações que mais me aliciaram, desde o início, foram as respeitantes ao Balanço de Competências e às Metodologias de Histórias de Vida, na sua maior parte dadas pela Professora Maria do Loreto Couceiro, por vezes com a contribuição da Professora Christine Josso. De facto, as mesmas permitiram-me perceber a dimensão do trabalho de um profissional de RVC, bem como a génese de todo um processo que parte da história de vida do adulto como forma de reconhecimento da aprendizagem adquirida ao longo da mesma, com vista à obtenção de uma certificação escolar, à data, de nível B1 (4.º ano), B2 (6.º ano) ou B3 (9.º Ano). As histórias de vida são, como refere Canário, “uma estratégia de formação e uma metodologia de investigação” (2008, p. 20), que permitem ao profissional de RVC, ao formador, mas também ao adulto, a confrontação com as experiências relevantes, nos mais variados domínios e a identificação de aprendizagens significativas, que por vezes não são reconhecidas ou valorizadas, quando não se reflecte sobre as mesmas. De acordo com Canário, foi sendo dada uma importância crescente ao saber experiencial, o que originou a elevação de novas práticas em torno do reconhecimento de adquiridos, em oposição às abordagens tradicionais (2008, p. 42), o que permite que, hoje, tenhamos processos suportados nestes conceitos que possibilitam a certificação escolar.

1.1. Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos à Direcção Geral de Formação Vocacional

No ano de 2002, decorrente de uma alteração de Governo e de partido e com a extinção da ANEFA e sob a tutela do ME, foi então criada a DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional. A este organismo competia “a concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo relativamente à política de formação a cargo do ME, incluindo a certificação das qualificações, coordenando e acompanhando a concretização da mesma” (plano de actividades da DGFV, de 2004, p. 7), sendo suportada no Decreto-lei n.º 208/2002, segundo o qual “a formação vocacional abrange, em termos integrados, nomeadamente a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10.º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e a formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar” (plano de actividades da DGFV de 2004, p. 7).

Com a constituição deste novo organismo, as mudanças sentidas foram muitas, a nível externo e interno – passando pela extinção das OLEFAS, assim como dos Clubes S@ber+, da Revista S@ber + e das acções S@ber+. Apenas dois projectos se mantiveram: os Cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos), que passaram a ser integrados no sistema escolar formal e os Centros RVCC. Internamente, as mudanças sentidas foram muitas, com a saída da Dr.ª Márcia Trigo e a chegada de uma nova Presidente, mas, sobretudo no seio da equipa RVCC, com um menor investimento no Processo RVCC por parte da nova direcção. Por outro lado, a nível organizacional e sobretudo no que diz respeito aos recursos humanos, com a chegada de novos elementos efectivos do ME, tornou-se mais insegura a situação dos contratados por termo certo e, principalmente dos contratados em prestação de serviço.

A equipa de Projecto RVCC, no âmbito da DGFV, mantinha as suas atribuições, ou seja, tinha como missão a certificação escolar e profissional dos jovens e adultos, através do reconhecimento de competências adquiridas nos mais variados contextos, no quadro da estratégia de aprendizagem ao longo da vida, competindo-lhe os seguintes objectivos integrados no plano de formação (no qual, pela primeira vez, eu era formalmente incluída):

- I. Garantir a expansão do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de forma a contribuir para a qualificação escolar e profissional de jovens e adultos;
- II. Contribuir para a articulação e coerência dos sistemas de certificação, visando a sua transparência e transferibilidade, de forma a facilitar o acesso e a progressão de jovens e adultos no sistema de educação e formação.

Sob a coordenação da Dr.^a Ana Correia, as actividades definidas no *Plano de actividades* para a equipa da qual fazia parte eram as seguintes:

- I. Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- II. Formação das equipas dos Centros RVCC;
- III. Rede Nacional de Centros RVCC;
- IV. Acompanhamento, monitorização e avaliação da intervenção em RVCC.

Dando continuidade ao trabalho iniciado na ANEFA, a elaboração e consolidação do Referencial de competências-chave para o nível secundário era um dos projectos a ser integrado no âmbito da equipa. Contudo e, até ao ano de 2005, ano em que saí da ANEFA, este documento foi alvo de sucessivas propostas, alterações e discussões e só mais tarde, em 2007, foi efectivamente lançado.

Embora toda a equipa RVCC tivesse uma participação activa em todas as actividades a desenvolver, cada elemento era responsável, a par da coordenação, pela execução de cada uma das mesmas, sendo que, no meu caso, fiquei responsável pelo Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, uma vez que, apesar do alargamento da equipa, era, assim como a coordenadora, o elemento mais preparado para o fazer, tendo em conta o seu acompanhamento desde o lançamento do primeiro concurso. Esta atribuição implicava a concretização dos seguintes objectivos:

- Garantir a sustentabilidade do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (Sistema RVCC), promovendo a sua articulação com o sistema de educação e formação e com o sistema nacional de certificação profissional do IEFP;
- Aferir o modelo de intervenção aplicado nos Centros RVCC e nos cursos de educação e formação de adultos de acordo com as necessidades e contextos;
- Promover a melhoria contínua e a compatibilidade do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências com o sistema de educação e formação;
- Alargar o processo de reconhecimento e validação de competências de modo a permitir uma certificação equivalente ao ensino secundário;
- Desenvolver e melhorar o modelo de organização e intervenção dos Centros RVCC, tendo em vista a certificação escolar e profissional;
- Consolidar o sistema nacional de acreditação de avaliadores externos;

- Gerir o sistema nacional de acreditação de entidades potenciais promotoras de Centros de RVCC, tendo presentes as necessidades identificadas para 2004 e a renovação da acreditação;
- Divulgar o sistema RVCC junto de entidades públicas e privadas, equipas dos Centros RVCC, investigadores e público em geral.

(Fonte: Plano de Actividades, DGFV, 2002)

Em termos práticos, o meu trabalho incidia particularmente no acompanhamento de todos os concursos lançados no âmbito da acreditação de entidades potenciais promotoras de Centros RVCC, mais especificamente na preparação da legislação inicial e final, lançamento do concurso, acompanhamento na construção da plataforma de concurso junto de entidades externas, acompanhamento e apoio às entidades candidatas, recepção e análise dos processos de candidatura, coordenação da equipa de análise dos processos, externa à DGFV e monitorização, in loco, das características das entidades potenciais promotoras de centros, concretamente espaços físicos, recursos e equipa. Acresce que o concurso foi alvo de algumas mudanças estruturais, suportadas nos resultados do meu relatório de fim de curso.

Relativamente ao sistema nacional de acreditação de avaliadores externos (sendo o avaliador externo um elemento externo aos Centros, mas que faz parte da sessão de júri de validação, com o intuito de reconhecer formal e socialmente a mesma e de garantir a conformidade do processo realizado com cada um dos adultos), participei igualmente na elaboração da respectiva legislação, bem como no lançamento do concurso, no acompanhamento da construção da plataforma de candidatura (sendo a interlocutora com a entidade responsável pela concepção e gestão da mesma) e no apoio aos candidatos. Fui também responsável pela coordenação da equipa externa, responsável pela análise de cada um dos processos, com vista à constituição da bolsa final de avaliadores externos.

Enquanto elemento desta equipa, tinha ainda um papel activo em cada uma das outras actividades afectas, sobretudo no que dizia respeito à formação das equipas dos Centros RVCC e, a este nível, destaca-se a formação dada juntos dos Profissionais RVC e que incidia quer nos instrumentos de mediação, quer nas metodologias e estabelecimento de etapas desenhadas para aplicação no terreno, de práticas de RVCC ao longo do processo. Por outro lado, e com uma rede crescente de Centros, para uma equipa de cerca de sete técnicos superiores, a cada um foram atribuídos centros, de acordo com uma lógica regional, sendo que, a meu cargo, tinha a zona norte. Essa atribuição implicava todo o tipo de acompanhamento, formação e apoio que o centro necessitasse. De realçar que éramos uma equipa relativamente pequena, para uma rede cada vez maior de centros, o que dificultava a celeridade e qualidade das nossas respostas às suas necessidades. Por outro lado, com a transição da ANEFA para DGFV, deixou de haver uma

aposta tão significativa na formação das equipas dos Centros, o que constituiu um problema junto das mesmas e de nós enquanto equipa, uma vez que estes momentos promoviam o contacto próximo e implicado com cada uma das equipas e permitiam-nos aprender com os actores no terreno, perceber as suas reais dúvidas, as suas necessidades e procurar respostas em conjunto. Se até à data, a ANEFA sempre promoveu estes encontros, facilitando os meios para os realizarmos, nomeadamente através de ajudas de custo, a partir das mudanças estruturais sofridas com a alteração para DGFV, começaram a ser colocados alguns entraves financeiros, o que levou a que algumas das viagens que realizámos, tenham sido custeadas por nós.

Mesmo considerando todas estas condicionantes, a possibilidade de ser responsável por uma pequena rede de Centros RVCC na zona norte, a par da necessidade de monitorizar no terreno, entidades candidatas a Centros RVCC, na região Centro e Alentejo, permitiu-me ter um contacto alargado com várias instituições, como Associações industriais, comerciais, locais, entidades públicas e privadas, e com questões inerentes, como dificuldades, eixos de actuação, missões e objectivos distintos. Paralelamente, fui-me apercebendo das clivagens sociais e educativas a nível nacional e nas grandes dificuldades vividas em zonas mais desertificadas como o Alentejo e o Algarve, nas quais os números de população pouco qualificada são enormes.

Devo destacar a oportunidade de ter dado formação às equipas dos Centros bem como as visitas de acompanhamento efectuadas aos Centros que estavam sobre a minha responsabilidade, como dois momentos chave na minha aprendizagem quer neste trabalho, quer nos seguintes, sobretudo mais tarde, como profissional RVC e Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. De facto, o contacto com as equipas e com a sua realidade diária, com os seus problemas, com os seus receios, com as suas fragilidades e dificuldades e mesmo com as suas vitórias, abriram novos horizontes e foram momentos muito enriquecedores para toda uma equipa que está na retaguarda, pronta para dar formação e criar instrumentos e métodos, mas que, na verdade, não os aplica no terreno e que necessita de um olhar mais realista e objectivo e que se adequa verdadeiramente às necessidades efectivas da população alvo da oferta e mesmo da equipa que as promove, no sentido de melhorar o seu próprio trabalho.

Durante o ano de 2004 a DGFV ou, muito particularmente, todos os elementos que vinham da ANEFA, sofreram um duro golpe com a saída repentina do Dr. José Alberto Leitão. Não só como um excelente profissional, mas como um grande vice-presidente, com uma capacidade de relacionamento interpessoal enorme, foi uma pessoa que me marcou muito e com a qual aprendi imenso no decorrer de todas as formações, seminários e encontros nacionais em que participei. Como chefe, era muito humano e pautava por um sentido de responsabilidade e

entrega imenso e contagiante. E era um verdadeiro apaixonado pela educação e formação de adultos. Por outro lado, foi talvez um dos poucos interessados em resolver a questão dos contratados em regime de prestação de serviços, por reconhecer o nosso valor e o nosso trabalho e, talvez por isso, tenha sido retirado das suas funções repentinamente, uma vez que não era essa a opção do novo governo, sobretudo da nova equipa do ME.

A instabilidade que já se sentia, aprofundou-se com mais uma mudança de direcção, decorrente da mudança política vivida pelo país. No Verão de 2005 foi a vez da Dr.^a Ana Correia, coordenadora da equipa RVCC, optar por sair da DGFV e regressar à escola. Esta saída foi motivada, a meu ver, pelas grandes divergências de ideais e procedimentos em relação à nova direcção e a um desinteresse latente demonstrado por esta no processo RVCC. Nos últimos tempos, cada etapa, cada opção estratégica, cada formação, cada visita de acompanhamento, implicava quase uma batalha com a nova direcção, pouco orientada para o nosso trabalho. A Dr.^a Ana Correia foi então substituída pela Dr.^a Arminda Coutinho, que já tinha trabalhado na nossa equipa, mas que, até àquela data estava numa outra equipa da DGFV. A saída da minha grande mentora, da minha coordenadora, da pessoa que mais confiou e apostou em mim e com a qual aprendi imenso, teve um grande impacto e mexeu imenso com a minha motivação. E toda a equipa ficou balançada com esta saída. Quase em simultâneo, todos os trabalhadores contratados em regime de prestação de serviços viviam uma inconstância crescente e conflituosa, que culminou com a sua saída no dia 31 de Agosto de 2005. Depois de 4 anos e meio de entrega, depois de 4 anos e meio de experiência, fui avisada, numa sexta-feira, que na segunda-feira seguinte já não fazia parte da DGFV.

2. SDO Consultores

Durante o mês e meio em que estive desempregada enviei currículos para duas áreas bem distintas. Uma que conhecia bem e que me permitiria um contacto com o outro lado do trabalho que até agora tinha vindo a desempenhar, concretamente como profissional de RVC, numa rede de centros cada vez maior, outra, mais desconhecida em termos práticos para mim, embora muito solidificada academicamente, ou seja, na área dos recursos humanos. Quando tive duas ofertas, quase coincidentes, acabei por optar pela segunda hipótese, perante a perspectiva de enriquecer o meu curriculum vitae e de ganhar experiência numa área na qual a oferta é bem mais diversificada. Por outro lado, a própria instabilidade de um processo que depende de fundos e de

quadros de apoio, levaram a que escolhesse o caminho que me parecia mais sólido. Os últimos tempos vividos na DGFV imprimiram em mim algum receio na continuidade daquele trabalho com o qual aprendera tanto, mas para o qual ainda haveria muito a aprender.

Em Outubro de 2005, entrei na SDO consultores, uma empresa de Consultoria, especializada em Capital Humano, na altura com 14 anos de actividade, sendo hoje uma importante consultora a operar no mercado nacional e uma referência nos domínios em que intervém. A sua missão é dotar os seus Clientes de soluções integradas e inovadoras de Consultoria, que contribuam para o desenvolvimento do seu negócio e criem futuro para os seus stakeholders. A este nível, a sua oferta de serviços é variada: Recrutamento e Selecção; Assessment & Gestão de Talentos; Desenvolvimento Capital Humano; Cultura Organizacional e Gestão da Mudança; Customer Service e Sales Force Effectiveness; Consultoria de Gestão; Consultoria de RH e trabalha com clientes de várias áreas, nomeadamente Serviços financeiros; Construção e Industria; Telecomunicações e Diversos; Sector Distribuição; Sector Público e Empresas Municipalizadas e Sector Farmacêutico e Saúde.

Nos primeiros dias na SDO, antes da minha integração numa das várias equipas, estive a trabalhar como cliente mistério para a Staples Office Center. Este trabalho, embora interessante do ponto de vista do consumidor que ganha conhecimento sobre as exigências do mercado e do investimento das chefias na avaliação de desempenho dos seus trabalhadores, tornou-se um pouco ingrato para mim. Trata-se de um trabalho que não é feito “às claras”, uma vez que não damos a nossa cara pela empresa que representamos, antes fingimos ser um potencial cliente que bombardeia o trabalhador com perguntas enquanto avalia cada resposta, cada trejeito, cada reacção e cada comportamento. Deste trabalho resulta uma carta que é posteriormente enviada a cada trabalhador, com conhecimento das chefias, e que avalia o seu desempenho de acordo com uma escala. Claramente é um trabalho que assenta no pressuposto de que as empresas valorizam sobretudo as competências profissionais, numa lógica de produtividade e rentabilidade, que podemos encontrar no modelo económico produtivo referido por Sanz Fernández (2006).

Fui integrada na equipa de recrutamento e selecção e, desde logo, comecei a acompanhar processos de recrutamento e de assessment centers, sobretudo para empresas da grande distribuição e da indústria farmacêutica. Em qualquer dos processos o método era em tudo semelhante, embora com objectivos diferentes: no recrutamento, quer interno quer externo, o objectivo era avaliar o candidato para ocupar determinada posição, num assessment, o objectivo era avaliar o desempenho do candidato na função já ocupada, podendo, por vezes, implicar a sua saída da empresa, o que significa alguma resistência por parte dos colaboradores em participar.

Assim, em qualquer das situações, o método abrangia sempre o recurso a provas de dinâmica de grupos, nas quais os candidatos eram confrontados com uma série de problemas que tinham que resolver, cabendo-me a tarefa de observadora. Avaliava reacções, comportamentos, trabalho em equipa, gestão de conflitos, iniciativa, análise de problemas, entre outros. Incluía ainda a realização de testes psicotécnicos – de raciocínio lógico, numérico e verbal – e entrevistas, nas quais eram colocadas questões variadas e inseridas num guião, ainda que as mesmas fossem semi-directivas. Nos recrutamentos externos havia ainda lugar a, previamente a estes momentos, uma entrevista preliminar, a qual permitia avaliar sobretudo a experiência do candidato e algumas competências-chave de base exigidas para o cargo.

Decorrente da integração nesta equipa, tinha a meu cargo as seguintes responsabilidades: aplicação e cotação de testes psicotécnicos; organização e dinamização de provas de grupo para processos de assessment centers e de recrutamento e selecção, interno e externo, nas empresas clientes; entrevistas preliminares e finais, de avaliação de competências; realização de relatórios resultantes dos processos de recrutamento e de assessment; elaboração de anúncios; análise e triagem curricular; participação em Outdoors, Workshops e acções de formação.

Se inicialmente me senti entusiasmada pelas novas funções e pela perspectiva efectuada de uma aprendizagem numa área que ainda não dominava, a par da possibilidade de poder vir a ser uma consultora polivalente, nomeadamente no que respeita à área da formação, para a qual canalizei desde logo o meu interesse, cedo me apercebi que essa polivalência prometida não seria uma realidade. Não porque as chefias não estivessem interessadas em permitir que tal acontecesse, mas porque a realidade destas organizações é demasiado competitiva e vive-se inserido num mercado feroz e de necessidades muito imediatas. O Cliente é lei e nós trabalhamos para o agradar a cada segundo que passa.

Na SDO foram várias as pessoas com as quais aprendi, até porque se tratava de uma área nova para mim e até o tipo de empresa em que agora me encontrava era em tudo diferente do que conhecia. Devo destacar a Dr.^a Patrícia Espírito Santo, coordenadora da equipa em que fui integrada e uma das partners da SDO e que, curiosamente, anos mais tarde foi trabalhar para os recursos humanos do Grupo Jerónimo Martins, onde deu a cara por um dos anúncios da campanha de sensibilização da ANQ para a Iniciativa Novas Oportunidades. A Dr.^a Patrícia Espírito Santo era muito rigorosa no trabalho e extremamente exigente. Apostava muito na formação interna dos colaboradores, dando continuidade à política da casa, de aprendizagem constante, pelo que foram várias as formações internas de que fui alvo e que foram muito pertinentes para o meu trabalho: quer como consultora, quer mais tarde, como profissional de

RVC e Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. De destacar todas as formações que dizem respeito a técnicas de entrevista e análise de perfis, que me têm sido extremamente úteis desde então, para todas as funções que tenho desempenhado.

No geral, aprendi com toda a equipa e aprendi sobretudo com o trabalho que desenvolvi. Claro que, olhando para trás neste momento, a aprendizagem mais rica para o trabalho que agora realizo, enquanto técnica de diagnóstico e encaminhamento, prende-se sobretudo com o domínio das técnicas de entrevista. Prende-se igualmente com o rigor exigido num trabalho desta natureza, com a elaboração de materiais de diagnóstico – guiões de entrevista, questionários, grelhas de análise, entre outros – com a análise de perfis tão importante no meu trabalho enquanto TDE, como enquanto consultora na área de Recursos Humanos e na elaboração de relatórios. Na SDO aprendi a ser ainda mais rigorosa, mais minuciosa, mais exigente comigo mesma, mas também aprendi a ser mais confiante e sinto que cresci bastante, enquanto profissional, enquanto colega e enquanto pessoa, com impacto nos trabalhos seguintes. Claro que todo este percurso foi pautado por algumas fases mais instáveis, proporcionadas sobretudo pelo grande grau de competitividade imposto, o que me levou, diversas vezes, a questionar a minha vontade de permanecer na área durante todo o meu percurso profissional. A competitividade sentida chega a ser, por vezes, interna, com as equipas a trabalhar de costas voltadas na tentativa de serem as mais lucrativas e, conseqüentemente, as mais recompensadas, como preconiza Sanz Fernández (2006) no que se refere ao modelo económico produtivo, dominante nos dias de hoje.

Numa outra perspectiva, este trabalho enquanto consultora permitiu-me um contacto muito próximo e continuado com uma população, muitas vezes, com baixa escolaridade, sobretudo no que respeita ao recrutamento interno e assessment center dentro da área da grande distribuição. Nesta área as pessoas são ainda pouco qualificadas e, muitas vezes, internamente, valorizadas consoante a sua experiência na área e qualidades demonstradas na prática do dia-a-dia. Contudo, na área dos recursos humanos, em geral, valoriza-se, em primeiro lugar e numa fase de triagem curricular, a escolaridade que a pessoa comprova através de uma certificação escolar e ou académica, ou seja, através da sua aprendizagem formal. Assim, muitas pessoas extremamente competentes e capazes são eliminadas à partida, sem terem qualquer hipótese de demonstrar o que são realmente, as capacidades que realmente detêm e o património pessoal de competências que realmente podem conservar, fruto da sua experiência e das aprendizagens delas decorrentes. Claro que os critérios são importantes, porque nos direccionam, porque nos permitem ser mais sistematizados no que procuramos, mas induzem-nos o risco de perdermos curricula de vida muito ricos e que não se podem limitar ao papel. Aqui, a experiência anterior na ANEFA/DGFV

permitiu-me um olhar mais clínico e mais crente nas competências desta população, porque estava habituada a valorizar mais do que as aprendizagens formais, mais do que a certificação formalmente reconhecida.

3. Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar – O regresso às origens

Passado cerca de um ano e meio a trabalhar enquanto consultora, e depois de um período longo de semanas inteiras a trabalhar na zona norte do país, onde decorriam grande parte dos processos de recrutamento e de assessment ao nível da grande distribuição, confesso que comecei a sentir que não havia qualquer perspectiva de mudança e de aquisição de novas aprendizagens. Comecei a sentir-me a estagnar e sem perspectivas de evolução nos tempos mais próximos. Ao mesmo tempo, o gosto pela educação de adultos permanecia, o que me levou a candidatar-me espontaneamente a alguns Centros RVCC, para a função de Profissional de RVC – dadas as minhas habilitações académicas e experiência profissional anterior, sentia-me habilitada e, acima de tudo, motivada para um novo desafio e uma nova função, numa área que continuava a apaixonar-me. Tinha finalmente e, pela primeira vez na vida, um contrato de trabalho, ainda que a termo certo, mas não me sentia realizada. Assim, alguns meses depois, após um telefonema e duas entrevistas, comecei a trabalhar no Centro Novas Oportunidades do CFPSA – Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar.

Em Abril de 2007, iniciei funções, como Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências, no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar, situado na Pontinha, com um contrato de prestação de serviços, isto é, a recibos verdes. Só por si, a zona geográfica já marcava diferença relativamente às minhas experiências profissionais anteriores. Habituada a trabalhar no centro nevrálgico de Lisboa, estava agora a trabalhar numa das zonas carentes e problemáticas da capital. Tal como o era grande parte da população que recorre ao CFPSA, sobretudo os jovens que frequentam os Cursos EFA – maioritariamente vindos do seio de famílias muito carenciadas e em contexto de risco, cuja principal motivação para o curso é a bolsa que lhe é atribuída mensalmente e a possibilidade de poderem usufruir de uma refeição diária completa. Habituada ao ambiente formal da consultora, com códigos rígidos, encontrava-me agora em corredores repletos de jovens que não reconhecem autoridade aos mais velhos, aos formadores e às equipas que compunham os vários departamentos do Centro.

O CFPSA é um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio. Os seus cursos estão todos voltados para a área alimentar: na área de carnes (como o curso de cortador de carnes); Controlo de Qualidade; Gestão alimentar, Hotelaria e Restauração e Panificação/ Pastelaria, existindo cursos de formação contínua e de formação inicial. A sede é na Pontinha, mas detém ainda delegações no Porto e em Coimbra.

Quando cheguei ao Centro Novas Oportunidades, este era ainda relativamente recente, tendo sido criado em Agosto de 2006, mas com a equipa a trabalhar efectivamente a partir de Dezembro desse mesmo ano. À data, ainda não era trabalhado o Processo RVCC de nível secundário, pelo que a equipa, constituída à luz das exigências legisladas, era constituída por uma directora, uma coordenadora, duas profissionais RVC, às quais eu me vim juntar, uma administrativa e 4 formadores de áreas de competências-chave de nível básico: dois de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade e dois de Matemática para a vida e Tecnologias de Informação e Comunicação. Com bastante agrado, constatei que as duas Profissionais eram já minhas conhecidas, uma vez que trabalhavam na área desde 2001/2002, num dos primeiros Centros a iniciar actividade e já tínhamos contactado diversas vezes, quer em momentos formativos, quer em reuniões e visitas de acompanhamento. Tendo eu, anteriormente, o papel de formadora junto de ambas, passei, no início, para o papel de formanda e devo acrescentar que com as duas aprendi o que é na realidade – no campo e na prática – ser profissional RVC e qual o seu papel na vida de cada um dos adultos que acompanha, em particular e no processo RVCC, em geral.

À luz do que refere Cavaco (2007, p. 24) integrei-me numa equipa de trabalho, cujo principal objectivo era “captar com rigor as competências do adulto e compará-las com as do referencial, de forma a avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com possibilidades ao nível da conscientização”. O meu papel era agora o de possibilitar aos adultos um olhar “retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado”, no sentido de levar o mesmo a identificar contextos de vida e situações variadas, como situações de formação, de forma a reconhecer os seus conhecimentos adquiridos na acção (Canário, 2008, p. 112). É um papel de elevada responsabilidade e inegável complexidade, pois, como refere Cavaco “perceber se se realizaram aprendizagens não conscientes ou se pelo contrário a experiência não deu lugar a qualquer tipo de aprendizagem,

torna-se uma tarefa bastante difícil e morosa, quer para o adulto, quer para as equipas” (2007, p. 24).

Pela primeira vez percebi, de forma consciente, a inadequação de alguns dos documentos produzidos pela ANEFA, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos de mediação, especialmente quando se trabalha de forma exaustiva e reflexiva algo tão complexo como uma história de vida – sendo essa a estratégia da equipa do CFPSA. Por outro lado, a forma como fui integrada na equipa contribuiu para que me sentisse realmente parte da mesma e feliz com a minha escolha de deitar para trás um futuro seguro nos recursos humanos, por um presente incerto na área da educação e formação de adultos. E até à data, em momento algum me arrependi desta decisão.

Comecei por assistir a alguns grupos já em funcionamento e que se encontravam em diferentes fases do processo, o que foi sem dúvida muito enriquecedor e confirmativo de que o que pensamos em teoria pode muitas vezes ser diferente do que vivemos na prática. E eu pensava que conhecia a teoria (quase) toda. Até então não tinha percebido ainda que a formação dada pela ANEFA/DGFV poderia não ser a mais adequada, inicialmente, quase exclusivamente, ministrada por uma equipa que trabalha na rectaguarda. Hoje a estratégia é outra, com muitas das formações a serem dadas por elementos de equipas que vivem no terreno e que partilham as suas experiências do dia-a-dia, embora a considere ainda em número insuficiente, pela necessidade de reciclagem constante, numa área tão exigente. Como referi anteriormente, enquanto trabalhei na ANEFA e na DGFV tive oportunidade de ter formação, entre outros, com a Professora Christine Josso, uma das principais especialistas internacionais no campo das histórias de vida e formação e com a Prof.^a Doutora Maria do Loreto Couceiro. Ouvei os seus conceitos, a importância das histórias de vida como projectos de conhecimento, elaborei esboços do que seria a minha própria história de vida e discuti com outros o que é pertinente ou não, na aquisição de competências. Mas nunca tinha assistido a uma sessão de abordagem à história de vida em contexto de RVCC, frente a um grupo de pessoas sem o 9.º ano de escolaridade, mas com experiências tão ricas. Nunca tinha lido uma história de vida cujo principal objectivo é demonstrar o perfil de competências de um candidato, o seu próprio currículo de vida, à luz de um referencial de competências-chave. Por outro lado, fui verificando a importância deste profissional no decorrer de todo o processo e o impacto que o mesmo tem em cada um dos candidatos, no desenvolvimento de métodos e estratégias que permitam a cada um dos adultos identificar as suas experiências de vida e reconhecer o seu potencial de aprendizagem. Como refere Josso “todas as

histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência”, sendo fundamental cada adulto reflectir sobre o vivido (2008, p. 123).

Como profissional RVC, tinha como principais funções a realização de entrevistas individuais, análise curricular e aplicação de questionários de diagnóstico, para posterior definição do perfil do candidato. Fazia ainda o encaminhamento dos candidatos para a oferta mais adequada, tendo em consideração o seu perfil, motivações e expectativas; participei na elaboração e definição da metodologia a aplicar no nível secundário. Por outro lado, competia-me o acompanhamento e dinamização de sessões de grupos integrados em processo RVCC, a realização de sessões de apoio (individuais e em grupo) aos candidatos ao processo RVCC, a elaboração de materiais pedagógicos de nível básico e secundário. Tinha ainda a responsabilidade de elaborar cronogramas de trabalho, realizar sessões de esclarecimento do processo RVCC para nível básico e secundário e a actualizar a base de dados SIGO (Sistema de informação e gestão de oferta educativa e formativa, no qual são registados todos os momentos do candidato no Centro). Tinha ainda a responsabilidade de intervir junto de parcerias, na realização de sessões de esclarecimento e condução de toda a etapa de diagnóstico, para posterior implementação do processo RVCC nas mesmas. Junto das parcerias, o trabalho exigia a realização de reuniões, elaboração de cronogramas, elaboração de materiais aplicados ao contexto do candidato e acompanhamento dos grupos e organização e condução de sessões de divulgação da actividade/oferta do Centro Novas Oportunidades.

No trabalho que fui desenvolvendo com públicos pouco escolarizados pude confirmar a importância da experiência nos seus processos de aprendizagem. Simultaneamente, este trabalho permitiu-me olhar para a realidade à minha volta e mesmo para pessoas que fizeram/fazem parte do meu círculo pessoal com uma nova perspectiva: um mundo de experiências significativas e de competências quase ocultas se abria em meu redor. Por outro lado, percebi a importância de um sistema que vinha dar resposta a uma carência efectiva de uma população com baixa escolaridade, mas com um elevado património pessoal de competências, muitas vezes desvalorizadas pelos próprios e pela comunidade em geral.

A partir de 2008 passou a existir uma nova função nos Centros, concretamente a função de técnico de diagnóstico e encaminhamento. A esta função competia agora a realização de toda a fase do acolhimento e etapas de diagnóstico e encaminhamento, tendo por base o Centro Novas Oportunidades como uma porta de entrada com saídas educativas/formativas variadas e que não se encerram na grande oferta do Centro, ou seja, no processo RVCC. Embora esta dinâmica fosse já abrangida anteriormente, os Centros passaram a assumir-se como espaço privilegiado para toda

a população adulta, sem o 9.º ou sem o 12.º ano de escolaridade, abrindo-se um mundo mais vasto de possibilidades de encaminhamento. A etapa de diagnóstico sofreu bastantes alterações de funcionamento com esta nova abrangência, a meu ver, de grande pertinência. Continuei contudo, a desempenhar algumas destas funções junto das entidades parceiras, por decisão estratégica da coordenação, uma vez que, cada uma das profissionais ficava responsável por determinadas parcerias. Destas, destaco o meu trabalho junto da Unilever Jerónimo Martins, da Direcção Geral dos Recursos Florestais e da Direcção Geral das Pescas e Aquicultura. Três realidades tão distintas quanto semelhantes – distintas por se inserirem em contextos diversificados de trabalho, desde o trabalho em fábricas (na Unilever JM), a postos de coordenação e de gestão de equipas (nos institutos públicos), a trabalhos mais administrativos. Semelhantes por serem grupos extremamente motivados e orientados para o futuro, com uma grande bagagem formativa e vontade de evoluir não só profissional, mas também pessoalmente e incentivados pela entidade profissional que lhes facilitava ainda o espaço (funcionávamos em itinerância) e o tempo.

Olhando para trás, recordo-me perfeitamente da minha primeira sessão, do meu primeiro grupo, dos nomes de cada um deles, das suas histórias de vida e do seu momento de júri de validação (hoje júri de certificação) – o momento de reconhecimento social e formal de todo o processo feito até ao momento e que, além da equipa pedagógica que acompanha o adulto, é ainda constituído por um avaliador externo ao centro, devidamente acreditado pela ANQ. Um dos momentos mais marcantes foi, sem dúvida, o do meu primeiro júri. Foi de um grupo da Unilever Jerónimo Martins, constituído por 14 pessoas que, durante meses, interromperam as suas tarefas e sobre grande pressão (porque a produção não pára e as equipas nem sempre viam com bons olhos estas ausências) se dispunham a trabalhar, a demonstrar o que foram aprendendo nas suas vidas, nos mais variados contextos e mesmo a aprender, quando necessário, nomeadamente através da formação complementar. Esta formação surge neste processo como secundária, uma vez que o grande objectivo é o reconhecimento de adquiridos, mas permite apoiar o adulto na redescoberta de aprendizagens pouco solidificadas ou ganhar novas competências que não teve oportunidade de aprender no decurso da sua vida.

No dia da certificação deste grupo, percebi, pela primeira vez e de forma incontornável, a importância que aquele certificado e aquele reconhecimento tinham nas suas vidas e o impacto na motivação para procurarem outros caminhos e outros processos para irem ainda mais longe, porque passaram a acreditar em si mesmos, a reconhecer o seu valor e, conseqüentemente, a sentir-se mais valorizados e reconhecidos pelos outros.

Toda a experiência adquirida anteriormente foi importante numa perspectiva muito concreta: quem chega de novo a este processo, sem qualquer base anterior, pode ter uma tendência inicial para escolarizar as sessões e o trabalho, podendo mesmo correr o risco de não interiorizar a importância e relevância de uma narrativa autobiográfica num processo de reconhecimento de adquiridos. Mas eu trazia bem interiorizada a noção de que conceitos como *aula, testes, professor, turma, escola*, entre outros, não entravam no nosso léxico enquanto profissionais e que isso mesmo deveria ser incutido junto de cada um dos adultos. Contudo, verifiquei que, o que tinha percebido enquanto técnica da ANEFA/DGFV, vivia agora na prática, enquanto profissional RVC – a grande dificuldade é, muitas vezes, conseguir com que os próprios formadores, muitas das vezes professores, interiorizem esta questão, uma vez que, tendencialmente, muitos se inclinam de facto, para a escolarização do processo. Enquanto técnica na ANEFA/DGFV, fui confrontada, regularmente, com questões dos próprios profissionais relativamente a fichas de trabalho e formas de correção por parte dos formadores. Por outro lado, nos momentos de formação das equipas dos Centros, era muitas das vezes tema de debate e, mais do que isso, de discussão. Alguns mostravam-se inflexíveis quanto à sua abordagem escolar como a correcta e única possível, tendo por isso alguma dificuldade em encarar as potencialidades da educação informal e não formal e da aprendizagem experiencial adquirida ao longo da vida. Como refere Cavaco (2002, p. 27) “a educação informal apresenta-se como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos”. Porém, nem todos os profissionais da área, sustentados na sua própria experiência, reconhecem o elevado potencial deste tipo de aprendizagem. Cavaco reflecte ainda na importância social atribuída aos sistemas educativos formais como “relevante para compreender a omissão e a desvalorização da educação informal e da formação experiencial”. Importa referir que, tal como refere Cavaco (2002, p. 29) “o termo educação informal surge como complementar das outras duas modalidades educativas, a educação formal e não formal”. Como profissional tentava contornar a questão, dando um grande enfoque à história de vida e à importância central da mesma em todo o processo de reconhecimento do candidato, definindo conceitos junto dos adultos que os levassem a reflectir sobre estas três vias de educação e respectiva importância para o processo. Contudo, a verdade é que não é fácil atribuir resultados tangíveis na análise que é feita à narrativa autobiográfica e por vezes, decorrente do tipo de discurso do adulto, torna-se difícil fazer a ponte entre a experiência narrada e a competência integrada num referencial.

Para Josso (2002), “(...) as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria. E ainda a narrativa experiencial serve de base a um inventário de capacidades e competências e traduz-se num portfolio que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar (...) num contexto de formação”. Tendo como referência estes pressupostos, a forma como no Centro trabalhávamos a história de vida, tinha sempre por base que toda a experiência adquirida, nos mais variados contextos (escolar, formativo, profissional, pessoal, social) conta e é potenciadora da aquisição de saberes variados que, no seu conjunto, são o património pessoal de competências de cada um e podem dar direito a um certificado de reconhecimento desses mesmos saberes. Quer sejam competências adquiridas pela via formal, quer sejam pela via não formal ou informal. Neste último caso, importa acrescentar que nem sempre a educação informal tem uma finalidade educativa, ainda que a mesma possa estar presente.

Embora a centralidade seja do adulto num processo desta natureza, uma vez que é ao próprio que compete a tarefa de identificar as experiências de vida relevantes e que sustentam a aquisição de competências enquadradas num referencial de competências-chave, o profissional de RVC tem, quanto a mim, um papel preponderante na medida em que o mesmo é como uma *bússola* que orienta e uma *bengala* que apoia. O profissional RVC é como o animador que trabalha tendo por base as potencialidades de cada um dos adultos com os quais trabalha, à luz daquilo que Fernández (2006) determina como o educador de adultos no modelo dialógico social, modelo esse que privilegia a aprendizagem de competências que permitam ao adulto interagir integrado numa realidade social e dinâmica. Nos processos de reconhecimento de competências, o potencial de elevar a emoção a um nível indesejável é grande e, quanto a mim, cabe ao profissional apoiar o adulto na redescoberta das suas experiências de vida e na selecção das mais proeminentes.

Ainda em 2008, o Centro começou a trabalhar aquele que iria ser o seu processo RVCC de nível secundário. Aqui, a abordagem não fugiu muito ao processo já delineado para o nível básico, tendo, uma vez mais, a narrativa autobiográfica o papel central de todo o processo. A grande dificuldade inicial foi, na verdade, trabalhar o referencial de competências-chave de nível secundário – completamente distinto e naturalmente mais exigente do que o de nível básico. Foram várias as reuniões de trabalho – internas e externas, estas promovidas pela ANQ – e muitos os momentos de discussão e de debate, dedicados à descodificação de um referencial que, para ser bem trabalhado junto dos adultos, tem que ser primeiro bem interiorizado e

descodificado pela equipa que o vai aplicar. E aqui surgiram todas as dúvidas e questões para as quais, parece-me, havia poucos aptos a responder. Foram meses de trabalho num processo que acabou por avançar de forma quase tateante, na expectativa de que a prática fosse motivando as etapas consequentes. Nem mesmo a formação de que éramos alvo por parte da ANQ, era suficiente para responder a todas as dúvidas. Nesta fase surgiu também a necessidade de a equipa se alargar e passámos a ter então 5 profissionais RVC e uma equipa alargada de formadores para os dois níveis, necessária para dar resposta às necessidades crescentes do Centro e à sua grande orientação – as metas. Infelizmente, não nos podíamos afastar dos objectivos quantitativos que nos eram impostos e que podiam e podem ser, quanto a mim, impeditivos de um trabalho que se quer com qualidade e rigor. Assim, se por um lado tínhamos uma equipa maior, por outro, as metas eram agora a dois níveis – básico e secundário e, extremamente elevadas, o que levou a que cada um dos profissionais acompanhasse, em média, 12 grupos de cerca de 24 pessoas, pelo menos de início (já que é um processo em que, invariavelmente, há desistentes). Cada Profissional acompanhava cerca de 288 pessoas. Ora num processo em que se privilegia o acompanhamento individual e personalizado e em que a centralidade do adulto é crucial, qualidade e quantidade tornam-se por vezes incompatíveis e cada um de nós lutava, diariamente, para manter as suas metas, sem fugir aos padrões de qualidade e, sobretudo, às necessidades e unicidade de cada um dos adultos. Os dias de trabalho chegavam a ser de 12h e frequentemente levávamos trabalho para casa. Os e-mails e telefonemas por parte dos candidatos eram uma constante.

Quando trabalhamos histórias de vida, quando colocamos os adultos na posição de transmissor da sua vida, temos que nos guiar por padrões elevados de deontologia o que implica, um trabalho muito próximo e individualizado. O adulto é central em todo um processo e, ao contrário do sistema escolar, aqui não é o adulto que se adapta ao processo, mas o processo que se adapta ao adulto, ou, pelo menos, este é um dos pressupostos que guiou sempre a minha abordagem. É importante que o adulto compreenda, em todas as fases do seu processo, que a partilha da sua história de vida tem objectivos reais e muito concretos. Assim, mesmo acompanhando grupos de dimensões pouco adequadas ao processo, procurei sempre que cada um dos adultos se sentisse único e central no trabalho que desempenhava, apostando por isso nas sessões individuais, nas quais trabalhávamos profundamente as questões relacionadas com a história de vida. Por outro lado, o próprio crescimento da equipa e do Centro exigiu uma maior necessidade de espaços e recursos que, embora providenciada pela Direcção, não foi propriamente aceite por alguns dos serviços do Centro de Formação, o que criou um certo mal-

estar entre alguns departamentos. O que é certo e reconhecido é que o Centro Novas Oportunidades permitiu um novo impulso ao Centro de Formação, que ganhou ainda maior projecção. Muitos dos adultos que fizeram processos de RVCC connosco, acabaram por, posteriormente, aceder a cursos dentro da oferta formativa disponível, dando continuidade a uma certificação secundária, após conclusão do seu 9.º ano de escolaridade, ou recorrendo a cursos técnicos na área de cozinha, para quem concluía o 12.º ano de escolaridade.

Algo que aprendi e que seja talvez uma das aprendizagens básicas mas mais importantes no decorrer do meu percurso, foi a importância da coesão entre uma equipa, que fala a uma só voz e que trabalha na mesma direcção. Enquanto profissional de RVC trabalhava essencialmente com os formadores, mas a minha relação com os outros profissionais era tão ou mais importante, porque a partilha, a troca de experiências e de aprendizagens era muito enriquecedora e uma constante. Por outro lado tínhamos uma coordenadora muito próxima e que, não obstante a carência no domínio da prática, era uma defensora acérrima da sua equipa e dava espaço para inovar, para sermos autónomos, para decidir.

Desde o início que me tornei uma profissional muito acarinhada por grande parte dos adultos que acompanhei e aprendi estratégias mais ou menos rigorosas de como lidar com o outro em contexto de grupo e de sessões de trabalho. Aprendi a adaptar-me ao inesperado, a gerir conflitos em sala e a lidar com pessoas amarguradas pela vida. Aprendi a adaptar-me, na postura e no discurso, à pessoa que entrevisto, de forma a facilitar a relação e, por conseguinte, o diálogo, o que tem, sem dúvida, um grande valor para o trabalho que desempenho hoje, porque em contexto de entrevista, são muitas as confidências que nos são feitas e muitos os problemas de vida que são partilhados. Aprendi igualmente a questão da centralidade do próprio adulto neste processo e como ajudá-lo a integrar as suas experiências de vida. Como referido por Canário, a própria “noção de experiência torna-se então central, relativamente a qualquer matéria objectiva” (2008, p. 26) e este conceito deve ser interiorizado na forma como se vai trabalhar um processo de reconhecimento de adquiridos junto dos adultos. Por outro lado e considerando as ideias de Landry (Cavaco, 2002, p. 32) “é fundamental a capacidade individual de integrar as experiências vividas, o que depende das estruturas intelectuais, afectivas e perceptivas, das motivações e da consciência”. Para mim, cada grupo novo era um desafio, uma vez que as taxas de absentismo e de desistência são mais elevadas do que o desejável e nem todos os indivíduos manifestam esta capacidade de encontrar o seu próprio potencial de competências, ainda que guiados por uma equipa. Não é um processo fácil de entender e de interiorizar, por funcionar de forma inversa ao

sistema regular de ensino: aqui, as pessoas não vêm para aprender, mas para mostrar aquilo que sabem e que aprenderam ao longo das suas vidas.

Durante todo o meu percurso no Centro Novas Oportunidades do CFPSA, foram várias as formações externas promovidas pela ANQ a que tive oportunidade de assistir, assim como reuniões de trabalho entre vários Centros, as quais foram permitindo enriquecer o meu percurso. Valorizo estes momentos sobretudo pelo seu potencial de partilha, uma vez que os momentos de encontro com equipas de outros Centros são, muitas vezes, impulsionadores da troca de experiências e, naturalmente, de aprendizagem mútua.

4. Escola Secundária Anselmo de Andrade – o início de uma nova função

No Verão de 2008 soube que a Escola Secundária Anselmo de Andrade, em Almada, zona onde vivo, ia abrir um Centro Novas Oportunidades. A possibilidade de poder vir a trabalhar perto de casa, aliada à oportunidade de, finalmente poder ter um contrato de trabalho por três anos, motivaram a minha candidatura ao mesmo, na expectativa de poder continuar a trabalhar na área, mas com melhores condições contratuais. Até então estava com um contrato de prestação de serviços no CFPSA, ao contrário do que me fora prometido, algo que caracterizava, na altura, a realidade de grande parte das equipas dos centros. Por outro lado, agradou-me a possibilidade de poder participar na constituição de um projecto de raiz, contribuindo de forma muito mais efectiva e implicada na organização de todo o seu funcionamento, das metodologias a aplicar e na elaboração dos materiais pedagógicos, suportada por toda a minha experiência anterior.

Fui chamada para a função de técnica de diagnóstico e encaminhamento. Até então não tinha sequer considerado esta mudança, uma vez que estava agradada com o que fazia e tinha intenções de continuar. Ponderei muito antes de optar por esta nova função. Pesei os prós e os contras. Gostava do meu trabalho enquanto profissional e não me sentia saturada numa função que permitia uma grande versatilidade diária, no conjunto dos adultos com os quais fui trabalhando. Pesei a importância que tinha na vida destas pessoas e como o meu trabalho enquanto técnica, embora igualmente importante, fosse ter um peso muito menor do ponto de vista do candidato. Estava habituada a ser importante na vida daquelas pessoas. Questionei-me mesmo se estava preparada para voltar a um trabalho mais próximo da área dos recursos humanos, embora com objectivos completamente distintos. Mas, ao olhar para trás e para o percurso já percorrido, percebi que enquanto o papel do consultor é agradar o cliente e procurar o

melhor candidato para determinada função, o técnico está inserido num projecto que se concebe como porta de entrada e de acesso a todos os adultos, com mais de 18 anos e sem o 12.º ano de escolaridade, na procura da oferta educativa/formativa, mais adequada às suas motivações, às suas expectativas, ao seu perfil e às suas necessidades. Poderia assim, finalmente, aliar as minhas habilitações académicas à minha paixão pela educação e formação de adultos. Paralelamente, motivou-me a possibilidade de poder desenhar todo o modelo da etapa de diagnóstico e encaminhamento, ainda que à luz das exigências processuais da ANQ e da sua metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, mas adaptado à nossa realidade e à minha experiência.

No dia 01 de Setembro e, após concurso, fui escolhida para a função, sendo que as minhas responsabilidades passaram a ser as seguintes: acolhimento do adulto; desenvolvimento, orientação e condução das sessões de trabalho (individuais e de grupo) e de sessões de divulgação e esclarecimento face às ofertas formativas/educativas existentes. Continuei a ter como responsabilidades a definição do perfil de cada adulto, uma vez que nunca deixei de desempenhar essa função enquanto fui Profissional de RVC, no sentido de definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação. Por outro lado, compete-me a elaboração de materiais que permitam efectuar uma análise de perfis bem como triagem curricular; realização de entrevistas e aplicação de materiais de diagnóstico e respectiva análise dos mesmos e ainda a realização de relatórios de análise de perfis e a organização do encaminhamento para as respostas educativas e formativas internas e externas aos Centros Novas Oportunidades, articulando com as respectivas entidades formadoras, organismos e estruturas regionais competentes.

Chegada à Escola, havia todo um trabalho para fazer: arrancar com o Centro Novas Oportunidades que, embora legalmente tenha iniciado actividade em Março, em Outubro apenas tinha algumas dezenas de candidatos que se foram inscrevendo e que foram alvo de entrevistas preliminares e encaminhamentos pouco sustentados. Estes foram realizados até então, por todos os elementos da escola afectos ao projecto e, todos eles, professores, sem experiência nas técnicas de condução de entrevistas e no Processo RVCC. Alguns tinham tido alguma formação na área, mas ainda lhes faltava a aplicação no terreno. No que respeita ao meu trabalho enquanto técnica, havia sido criado um guião de entrevista pouco estruturado e inconsistente e que era o único elemento trabalhado com o candidato na fase de diagnóstico, a qual era composta por uma única entrevista. Foi com agrado que verifiquei que dois dos profissionais vinham já com experiência anterior em Centros e um outro profissional tinha experiência em cursos EFA, assim como alguns

dos professores da escola. Este aspecto foi muito positivo porque juntos conseguimos passar a mensagem de como se estrutura a equipa, quais as atribuições e papéis de cada um, quais os métodos mais adequados, qual a metodologia a seguir. Claro que as nossas experiências anteriores diferiam conforme as diferenças organizacionais de cada um dos Centros onde estávamos anteriormente, mas da junção de todas, resultou aquele que é hoje o processo adoptado pelo CNO da Anselmo de Andrade.

De início, as reuniões exaustivas e frequentes foram necessárias para delinear toda uma estratégia, definir papéis (até então um pouco desordenados) e estabelecer metas e objectivos. Embora estivesse agora a assumir a função de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, toda a minha experiência anterior foi partilhada e considerada na construção de metodologias de trabalho. Nesta fase, fomos naturalmente confrontados com alguns desafios - Primeiro desafio: consciencializar uma equipa para a realidade de um Centro Novas Oportunidades. Segundo desafio: desmontar a visão escolarizada do processo RVCC, como única via para um processo de qualidade e rigor. Muitos deles encaravam ainda o RVCC como via de aprendizagem, desvirtuando o potencial do reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida.

Segundo Cavaco, os formadores de processos RVCC “têm de desenvolver competências específicas, bastante distintas das que lhe eram solicitadas quando exerciam as suas funções como professores ou formadores, ao nível da formação profissional” (2007, p. 29) e, numa escola, esta tarefa pode revelar-se particularmente complexa. De facto, os formadores do Centro estavam preocupados com a definição dos materiais para cada uma das áreas de competências-chave e para a formação complementar, com a descodificação do referencial, mas pouco orientados para a importância do papel do Profissional RVC e de que a principal valência do processo é o reconhecimento dos adquiridos. Terceiro desafio e o mais complexo de todos: atribuir a cada um dos elementos da equipa, os seus papéis bem delineados e reforçar que a cada um competem determinadas atribuições, que não são propriamente comuns aos demais (exceptuando o facto de os Profissionais de RVC poderem desempenhar as funções de TDE). Confesso que dediquei algum tempo a esta questão, porque as coisas, como estavam a ser feitas, tinham uma contribuição directa para a qualidade do meu trabalho no geral e de cada um dos candidatos em particular. Quarto desafio: trabalhar com meios muito mais escassos e limitados do que aqueles a que estava habituada. As diferenças entre uma escola pública e um centro de formação de gestão participada são enormes, o que nos levou a ter que gerir de forma muito minuciosa e organizada o pouco que tínhamos de forma a potenciar os nossos recursos ao máximo.

A minha principal preocupação era, no entanto, poder concentrar-me no desenho de toda a etapa de diagnóstico e encaminhamento, tendo por base os pressupostos da metodologia apresentada pela ANQ na formação que realizei, dirigida aos técnicos de diagnóstico e encaminhamento da região de Lisboa. Esta formação, ministrada pela ANQ, com a colaboração do Instituto de Orientação Profissional, culminou no manual *Metodologia de Acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos* (2008). A minha primeira tarefa, após esta formação foi então estabelecer a nossa metodologia de trabalho, partindo sempre do princípio da flexibilidade e adaptação fomentada nestes processos. De qualquer forma, a metodologia definida no guião é em tudo demasiado exaustiva e, por vezes, repetitiva, levando o candidato a uma elevada rotatividade de momentos, reuniões e sessões de grupo e individuais que acabam por perder sentido e por ser extremamente redundantes na informação que procuram. Além disso, candidatos procuram respostas objectivas e a marcação de uma infinidade de momentos tendo em vista apenas uma fase inicial do processo, leva a que muitos desistam ou percam a motivação. Por outro lado, se há candidatos que necessitam de algumas fases e de um diagnóstico mais profundo e sustentado, outros são capazes de demonstrar todo o seu potencial numa entrevista individual e no preenchimento de um questionário, desde que estes momentos sejam bem conduzidos. Neste sentido, criei um novo guião de entrevista de diagnóstico, mais completo e que teve por base a minha experiência anterior e que incidia em todos os campos da vida de um candidato: percurso escolar, percurso formativo, percurso profissional, actividades de tempos livres e questões mais voltadas para o contexto familiar. Construí ainda questionários diferenciados entre níveis de escolaridade e que visam aferir competências de que o adulto é portador, bem como motivações, expectativas, principais carências e necessidades formativas. De realçar que qualquer um destes documentos tem sido, sucessivamente, alvo de alterações, porque a experiência dita a qualidade e adequação, pelo que tento, sempre que possível, dedicar algum tempo aos materiais e apostar em novas questões e formas de obter informação junto do candidato. Outra aposta minha e à semelhança do que fazia no CFPSA foi implementar sessões de acolhimento/esclarecimento para todos os candidatos que efectivavam a sua inscrição no nosso Centro. Esta questão foi particularmente difícil de avançar, porque até então se considerava que algumas etapas deveriam ser eliminadas e, em simultâneo, que nas grandes sessões de esclarecimento não chegamos ao adulto e não passamos a mensagem com a qualidade com que o fazemos nas entrevistas individuais. Ficou então acordado a realização, semanal, de duas sessões para um máximo de 16 pessoas, divididas por níveis de escolaridade e onde são apresentados o Projecto Novas Oportunidades, com todos os percursos possíveis de certificação e formação, o Centro da Escola

Secundária Anselmo de Andrade e respectiva equipa e funções, assim como a etapa de diagnóstico e a importância da mesma no percurso de cada um dos candidatos. Seguidamente, são apresentadas as várias possibilidades de conclusão do 9.º ou do 12.º ano de escolaridade, consoante o caso. Cada um dos candidatos preenche ainda o respectivo questionário de diagnóstico. Nestas sessões aproveito ainda para contextualizar a educação e formação de adultos e, muito especificamente, o modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências, como um modelo já implementado num referente de aprendizagem que surge em países como o Canadá, Estados Unidos da América e em alguns países europeus durante os anos 90 (Sanz Fernández, 2006, p.15). Procuo deste modo, tentar sensibilizar os adultos para a realidade de processos bastante anteriores aos que surgem agora com uma conotação negativa na comunicação social e na população em geral, sobretudo pela carga política que o mesmo acaba por encerrar em si. A este nível, faço mesmo questão de referir que quer os cursos EFA quer o processo RVCC, ainda que inicialmente apenas para níveis básicos de escolaridade, já existem no nosso país desde 1999, 2000.

Após esta sessão, cada candidato fica com a sessão seguinte marcada, isto é, a entrevista individual. Idealmente, todos os candidatos são encaminhados após a entrevista, mas claro que, num processo em que nós nos adaptamos à realidade dos adultos, esta questão é completamente flexível face às necessidades de cada um. Acresce que de todo este processo, resulta a necessidade de um trabalho de backoffice, mais administrativo e que implica o registo de todos os momentos, para cada um dos candidatos na plataforma SIGO. Este registo permite à ANQ um controle mais efectivo de todo o trabalho, ou seja, quais as etapas pelas quais passa cada um dos adultos inscritos no Centro, bem como os tempos de espera – com os quais somos continuamente confrontados. Só para a minha função (reflectindo apenas nas etapas de diagnóstico e encaminhamento), as metas aumentaram em 2010: a ANQ exige mais números, menos tempo de resposta e mais celeridade no início de processo, com os mesmos recursos humanos. Se no ano de 2009 me foi possível cumprir as metas de diagnóstico e encaminhamento, a um ritmo de 6 sessões de acolhimento/mensais com cerca de 16 pessoas e cerca de 25 a 30 entrevistas semanais, no ano de 2010 estes números foram mais difíceis de alcançar, dado a nossa passagem para um patamar mais elevado de metas, com a mesma equipa em funcionamento.

No ano de 2011, não acredito que seja possível garantir o mesmo, uma vez que se torna impossível garantir um trabalho de qualidade quando a quantidade se torna uma exigência tão premente. Por outro lado, muitos dos candidatos necessitam de um trabalho de pesquisa e de contactos com outras entidades formadoras, quando não apresentamos resposta para as suas

necessidades. É aqui que o sistema falha, com as exigências constantes de técnicos de gabinete que seguem orientações claramente políticas e efectivamente utópicas, mas que, quando confrontados com esta dificuldade, reforçam a importância de se cumprirem as metas, apelando à qualidade, sendo que nos sentimos bem mais pressionados para a quantidade. Felizmente trabalho num Centro onde a qualidade é, de facto, privilegiada e no qual não somos impelidos a cumprir metas, sem olhar a meios. Claro que podemos vir a sofrer o efeito perverso desta questão, se considerarmos os discursos constantes nos grandes encontros nacionais de centros e nos documentos que nos chegam.

A partir de Novembro de 2010, com a publicação do Despacho 17658/2010, de 25 de Novembro, todos os desempregados inscritos no Centro de Emprego, que não tenham concluído o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade passam a ser obrigados a avançar para percursos de certificação, sob pena de perderem a inscrição no Centro de Emprego, bem como qualquer apoio social a que tenham direito (Rendimento Social de Inserção ou subsídio de desemprego). Este Despacho impulsionou o trabalho do nosso centro que, até ao momento, tem trabalhado sempre em estreita colaboração com o pólo do Centro de Emprego de Almada. A par das sessões já agendadas semanalmente, com todos os candidatos que, de forma autónoma, se inscrevem connosco, passámos a desenvolver 4 sessões mensais, para cerca de 40/50 pessoas cada uma, sempre com a presença de uma técnica do Centro de Emprego, da TDE e de um Profissional de RVC. Esta legislação fez com que, um público que, até ao momento era residual e autónomo na sua decisão de se inscrever na Iniciativa, crescesse exponencialmente, exigindo novas estratégias da nossa parte e uma maior articulação entre técnica de diagnóstico e encaminhamento e profissionais de RVC. Trata-se de um público resistente, descrente e, em muitos casos, pouco autónomo, mas extremamente desafiante. Um público revoltado e, muitas vezes, em condições sociais preocupantes. São bastantes os que se perdem. Os que vêm a uma primeira sessão e não tornam a aparecer, por não se sentirem preparados para “voltar à escola” ou por causa do peso da obrigatoriedade que os revolta e os a leva assumir uma postura de desafio ao sistema. Mas são muitos os que aceitam o desafio de dar continuidade a um percurso há muito interrompido, muitas vezes por causa de exigências da vida e que aceitam ser integrados em cursos de educação e formação de adultos, que aceitam realizar formações modulares e processos RVCC, quando o seu perfil o permite. São muitos os que já terminaram o seu percurso de certificação sem um emprego, é certo, mas valorizados pessoal e socialmente e com uma confiança que não traziam quando chegaram até nós. Porque descobriram que sabem mais do que pensavam saber.

O trabalho do TDE exige todo um trabalho de rectaguarda fundamental e necessário e que implica a articulação com todas as entidades formadoras da região em que estamos inseridos, de forma a ampliar um maior leque de ofertas. Tendo em consideração esta prioridade, foi estabelecida, nos Concelhos de Almada e do Seixal, uma rede de entidades denominada ROFAS – Rede de Ofertas Formativas de Almada e Seixal. Esta rede, além de desenvolver a participação em reuniões, tem uma plataforma na internet, na qual são divulgadas as ofertas das várias entidades que a compõem e que permite ainda um fórum de discussão, onde são colocadas várias questões, nomeadamente de ofertas mais específicas, adaptadas às necessidades do nosso público-alvo. A ROFAS, embora com um enorme potencial, teve uma grande adesão inicial, mas, com o tempo, as entidades deixaram de a manter actualizada pelo que, sempre que necessário, recorro aos contactos que fui estabelecendo com determinados elementos, quer por telefone, quer por e-mail. Mais recentemente e, acompanhando o avanço das tecnologias e das redes sociais, estou ligada ao grupo dos TDE's a nível nacional, no facebook, onde, numa escala mais alargada, vamos partilhado ofertas, dúvidas e questões.

Uma das grandes dificuldades de um TDE surge da necessidade de encontrar a oferta mais adequada às especificidades de cada adulto que não se integre num processo RVCC e num dos Cursos EFA que a escola ou o concelho têm. Na verdade, a maioria das ofertas externas a processos RVCC, iniciam-se, normalmente, dentro do calendário escolar o que significa que nos meses que antecedem Setembro poderemos ter uma boa resposta para uma boa parte do nosso público-alvo, mas, a partir de Dezembro, Janeiro, a oferta escasseia. A pensar nisso, a nossa escola optou por avançar com os cursos EFA entre Janeiro e Fevereiro, mas, a partir de Março, o problema mantém-se. E isso coloca-nos, uma vez mais, a grande questão dos intervalos de qualidade da ANQ, que se pretendem mínimos entre cada uma das fases da etapa de diagnóstico e ainda, entre o encaminhamento e o início da oferta educativa. Por outro lado, Almada não tem uma oferta de dupla certificação muito diversificada, mas, a maior parte das pessoas que querem uma área muito específica não querem ir para Lisboa ou mesmo para o Seixal. Outro dos grandes problemas sentidos é que uma grande franja do público-alvo do nosso Centro trabalha ou no comércio ou em fábricas, o que implica o trabalho por turnos – uma realidade crescente na população portuguesa, com os típicos horários a darem lugar a uma carga horária flexível e variada. Cada uma destas pessoas que não tem perfil para RVCC é um potencial desistente, por não conseguir, na sua maioria, frequentar quer cursos EFA, quer cursos profissionais. A resposta da ANQ relativamente a esta questão (e que já lhes coloquei pessoalmente) é praticamente nula, porque referem a possibilidade de os Cursos EFA poderem vir a ser adaptados a esta realidade,

mas depois, no terreno, as entidades promotoras dos Cursos não o permitem, apoiadas numa legislação que lhes permite uma carga horária diária e fixa por um lado, e uma taxa de faltas mínima, por outro. Este tipo de questões reforçam o facto de que o sistema actual não é o ideal, porque não se adapta à realidade de todos, sobretudo a uma grande realidade de pessoas com horários de trabalho cada vez mais exigentes.

Importa ainda referir que, embora devêssemos privilegiar o trabalho em rede, de forma a maximizar ao máximo a nossa capacidade de resposta, num trabalho que se pretende orientado para as necessidades do adulto, uma rede cada vez maior de Centros Novas Oportunidades origina uma abordagem concorrencial, com alguns Centros a tentar canalizar adultos inscritos noutros CNO, ainda que contra todas as orientações dadas pela ANQ. Esta questão vive-se cada vez mais intensamente, o que torna impeditivo um trabalho em rede de qualidade, perdendo-se de vista a centralidade do adulto, para uma maior orientação para a massificação dos processos.

Mas a maior dificuldade de todas – e que tento desmontar logo na primeira sessão de acolhimento/esclarecimento – resulta da imagem que grande parte das pessoas tem desta iniciativa. Em primeiro lugar porque muitos chegam aos nossos serviços com a ideia de que em três meses se obtém um certificado. Alguns pensam mesmo que a certificação é imediata. Em segundo lugar, têm a ideia generalizada de que o RVCC é um processo rápido e fácil. Infelizmente trabalhamos inseridos numa rede de Centros, na qual há entidades que trabalham com elevados padrões de qualidade e rigor, enquanto outras têm por base única do seu trabalho o cumprimento das metas, quase sem olhar a meios e sim, desenvolvem processos rápidos e de forma pouco consistente. E é nessa rede em que trabalhamos, por isso, cada sessão é uma luta constante, no sentido de alertar para a qualidade que impomos na forma como trabalhamos, mesmo correndo o risco de perdermos adultos aliciados para processos mais rápidos e menos consistentes. Funcionamos todos de forma diferente, mas somos todos avaliados, pelo público e pelo Governo, pela mesma bitola.

Um outro problema prende-se com a fragilidade dos próprios cursos EFA, que estão longe de ser uma oferta adequada e ideal como alternativa para a maioria da população. Por último, temos a própria imagem que está instituída na maioria da população (que surge inegavelmente associada ao Governo anterior) que considera esta iniciativa como uma estratégia única de elevação das qualificações escolares da população portuguesa, sem qualidade e rigor. Actualmente e considerando já as estratégias do Governo actual, a incerteza é uma constante, com a noção que todos temos de que a INO irá mudar. A oferta, neste momento, é mais reduzida, com a suspensão temporária dos Cursos EFA, que nos obrigará a apenas ter as turmas prontas a

avançar a partir de Janeiro. Continuamos a encaminhar pessoas para esta oferta, sem saber se terão sequer acesso à mesma. Simultaneamente começam a surgir empresas que, claramente, não aceitam diplomas e certificados oriundos desta iniciativa, ainda que os mesmos tenham o mesmo valor legal que os obtidos através do sistema regular de ensino. Se em 2008 Lima já identificava problemas no passado, ao nível dos discursos políticos respeitantes à temática da educação de adultos (2008, p. 31), a verdade é que, muitos anos depois, a realidade é agora a mesma. Também Canário refere a pouca orientação política para a área da educação de adultos nos últimos 20 anos (2008, p. 59). Estas questões têm um enorme impacto no trabalho que desenvolvo, na medida em que, diariamente, procuro motivar, incentivar e orientar pessoas para a procura de ofertas que potenciem o seu currículo escolar e/ou profissional, mas, na verdade, posso estar a orientá-las para um processo exigente, trabalhoso e que lhes dá de facto um certificado, mas com que valor se o mesmo não for aceite? A valorização pessoal com que saem do sistema é fundamental, mas chegará? As próprias pessoas confrontam-nos agora com os seus receios – o de iniciar uma oferta que, a qualquer momento possa ser interrompida, entre muitos outros. Estas questões levam-nos a debater diariamente a urgência de mudança de que o sistema necessita, não uma mudança de imagem e de nome, mas sim uma mudança estrutural e processual. Mesmo ao nível dos processos RVCC e dos Cursos EFA e sobretudo ao nível da avaliação da qualidade dos processos que estão a ser realizados a nível nacional e que carecem, muitas vezes, de rigor.

Estas preocupações levam-me a procurar contextualizar a educação de adultos em Portugal, sobretudo o papel da ANEFA e dos organismos subsequentes e a forma como os modelos trabalhados surgem de modelos europeus, nomeadamente no que diz respeito ao processo RVCC – o mais difícil de ser entendido na sua génese, por ser o que mais difere do ensino regular, aquele que os adultos conhecem. O que é certo é que o nosso impacto junto dos nossos públicos depende e muito da qualidade que imprimimos nos processos, do rigor que demonstramos em cada uma das suas etapas e, sobretudo, da profundidade e adequação de um bom processo de diagnóstico e conseqüente encaminhamento.

No meu trabalho enquanto TDE, um dos momentos mais relevantes no trabalho que desempenho com os adultos, é, sem dúvida, o momento da entrevista. Trata-se de um momento privilegiado de recolha de informação e que, por isso mesmo, obriga a algumas estratégias fundamentais para ultrapassar possíveis obstáculos com os quais me deparo e que muitas vezes surgem das especificidades de cada adulto e da sua história de vida. Neste sentido, embora tenha um guião de entrevista, procuro sobretudo encetar um diálogo semi-directivo, de forma a potenciar o contacto com o adulto, suportada num eixo orientador e em técnicas de escuta e numa

abordagem empática. Parto, muitas das vezes, da escolaridade que o adulto tem naquele momento e nas razões que o levaram a abandonar a escola, mas com o cuidado de não tornar os assuntos demasiado emocionais, pelo risco de se perder o objectivo deste momento.

O facto de se levar os adultos a expor a sua vida, exige o recurso a técnicas de escuta activa, dando-se “valor à própria pessoa entrevistada e não apenas ao seu saber”, na medida em que se constrói, naquele momento, uma relação social entre os dois elementos, o que exige ao TDE uma atitude empática, sensível, atenta e capaz de gerir conflitos ou situações de tensão que possam surgir (Cavaco, 2002, p. 50). A partir daí, o diálogo tende a decorrer naturalmente, passando por todas as etapas relevantes da experiência de vida do candidato. Contudo, nestes contextos lidamos muitas vezes com pessoas que não estão minimamente habituadas a falar sobre si e, mais ainda, que não reconhecem o seu próprio valor e as suas próprias competências. Desta forma, é recorrente as pessoas tenderem a responder de forma curta. Cabe ao profissional desbloquear estes momentos e dar ao adulto pistas que o permitam canalizar a sua atenção para informação relevante e objectiva, bem como orientações que o permitam redireccionar-se. Da mesma forma e, como refere Cavaco (2002), muitas vezes, nestas circunstâncias, os adultos “desvalorizam o seu percurso de vida, em geral, e dos seus saberes, em particular, como tal consideram que não têm informações pertinentes para revelar”, o que fundamenta a importância desta função.

5. Reflexos – Uma experiência paralela

Em paralelo com esta minha mais recente função, tive a oportunidade de, no ano de 2009, dar formação para uma empresa privada, a Reflexos - Gabinete de Psicologia, Psicoterapia e Ludoterapia, no módulo Gestão de stress e técnicas de relaxamento, numa Pós-Graduação em Gestão de Recursos Humanos. Para este trabalho foi importante todo o meu percurso anterior, sobretudo no que respeita à formação já dada a pessoas de qualificações superiores, uma vez que, mais recentemente, estava sobretudo vocacionada para pessoas com baixas qualificações. Foi uma formação de menos de um mês, mas que foi muito rica, por poder lidar com uma realidade diferente, que me permitiu consolidar a minha abordagem enquanto formadora.

Para esta formação resolvi aprofundar um tema sobre o qual eu própria já tinha tido formação – a programação neurolinguística (PNL). Esta formação foi uma das apostas fortes da ANEFA no início do ciclo de formação dos Centros RVCC criados em 2001 e teve um impacto

muito positivo junto dos profissionais RVC. De facto, a PNL é uma ciência de carácter prático, em constante crescimento e que tem como fim o desenvolvimento pessoal e optimização do desempenho. Assim, oferece uma visão sobre as estruturas e os processos inconscientes que formam a base da comunicação connosco e com os outros. Pressupõe que a experiência subjectiva que nós próprios criamos, a relação e a interacção entre pensamentos, sentimentos, emoções, valores, convicções, são responsáveis pela maneira como comunicamos com os outros e como comunicamos com as diferentes partes de nós próprios. Constitui-se assim, como uma área muito orientada para o trabalho enquanto Profissional RVC e TDE – profissionais que lidam com um público muito específico e que necessitam de ferramentas sustentadas e rigorosas no trabalho que desenvolvem no dia-a-dia junto do mesmo.

6. Centros Novas Oportunidades Inclusivos, uma Oportunidade para todos

Em 2010 tive a oportunidade de assistir a dois seminários Pedagógicos, promovidos pelo Departamento de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Estes seminários tiveram como objectivo a qualificação e integração das pessoas com deficiências e incapacidades, numa perspectiva de integração das mesmas na Iniciativa Novas Oportunidades e de promoção da cidadania e igualdade de oportunidades. Os dois momentos de reflexão contaram com a presença de alguns Centros Novas Oportunidades que, a nível nacional, trabalham com estes públicos, nas suas mais variadas especificidades, o que me permitiu conhecer uma realidade e constatar uma necessidade para a qual, até ao momento, não estava atenta. Entusiasmada com a possibilidade de trabalhar esta nova dinâmica, de cariz social e inclusivo, passei a estudar o que havia sido realizado até ao momento e propus no Centro onde trabalho, uma alteração de procedimentos e a criação de parcerias que potenciasses o alargamento da nossa actuação, junto destes públicos, os quais, até ao momento, haviam sido apenas residuais. E é neste contexto de despertar para uma realidade que não é nova, apenas tem sido negligenciada, que surge o trabalho de projecto que agora apresento. Será um longo caminho a percorrer, mas os ganhos com cada uma das pessoas que possamos apoiar na obtenção de uma certificação, de formação consistente e de uma valorização dos seus percursos, serão imensos.

Esta nova abrangência constitui um claro desafio, que obriga a um olhar interno, a uma reestruturação e a uma grande preparação por parte das equipas, fundamental para combater situações de exclusão e potenciar o seu desenvolvimento e o seu crescimento. Pressupõem-se

que, na filosofia deste processo, as equipas assumem a centralidade do sujeito no decorrer do processo de aprendizagem, e enquadram-se na “perspectiva da produção de saber que se situa nas antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional”(Canário, cit in Cavaco, 2007, p. 23). De acordo com Cavaco, “estes pressupostos têm profundas implicações na organização do dispositivo, nas metodologias, nos instrumentos e nas funções e postura dos actores envolvidos” (2007, p. 23), o que aliado a uma realidade inclusiva, exige uma profunda reflexão. Os Centros Novas Oportunidades não podem ser estanques, antes devem estar em constante actualização, orientados para o futuro e para todas as realidades e especificidades.

7. Conclusão da narrativa autobiográfica

Analisando o meu percurso actual, diria que a técnica que sou hoje resulta da soma de todo o percurso profissional anterior, tendo cada uma das experiências sido rica e relevante para a construção do meu património pessoal de competências pessoais e profissionais. Neste momento, continuo a aprender em todos os dias da minha vida, porque valorizo a aprendizagem constante: aprendo com os profissionais mais velhos, aprendo com os mais novos e procuro ensinar diariamente, partilhando as minhas experiências e minha visão. Tenho apostado na frequência de toda a formação que surge e que possa ser relevante para a minha área – ainda que esta seja cada vez menos frequente. As últimas têm sido desenvolvidas pelo IOP (Instituto de Orientação Profissional), mais orientadas para questões de orientação profissional e técnicas de entrevista.

E aprendo muito com os adultos. Devo referir que o facto de lidar diariamente com pessoas que fazem verdadeiros sacrifícios para irem mais longe, para se qualificarem, articulando a escola com vidas extremamente ocupadas, contextos familiares por vezes desestruturados e horários de trabalho exigentes, me motivou a acreditar que também eu teria capacidade para, nesta fase da minha vida, me dedicar a desenvolver o meu percurso académico. Na hora de me decidir qual a área, tinha algumas possibilidades na mesa, mas optei pela educação e formação de adultos, por considerar que é uma área na qual ainda tenho muito a aprender e por ter a certeza que me permitirá ser uma profissional melhor e mais preparada. De facto, decorrente do meu percurso até aqui, sinto-me demasiado canalizada para o que são as ofertas integradas na ANQ, faltando-me um olhar mais objectivo e contextualizado sobre a Educação e Formação de Adultos em Portugal. Por outro lado, é uma área na qual pretendo, idealmente, continuar a trabalhar, pelo

que considero extremamente profícua a oportunidade de ter um olhar mais abrangente e estruturado, com a perspectiva de, quem sabe, poder vir a contribuir para o que é futuro da EFA no nosso país.

Reconheço que ainda tenho muito a aprender. Como pessoa emotiva e sensível que sou, uma das minhas batalhas tem sido o conseguir distanciar-me do adulto à minha frente, que aproveita o facto de estar com uma psicóloga, para desabafar, por vezes os traumas mais terríveis que possamos imaginar. Por vezes é difícil não quebrar e já entrevistei e acompanhei em processos de RVC todo o tipo de pessoas e essa tem sido a minha grande vitória – conseguir chegar a cada uma delas e conseguir inculcar-lhes motivação para quererem ir mais longe.

Ainda que indirectamente, todos os adultos com os quais fui lidando e todo o trabalho que tenho vindo a desenvolver, têm um papel fundamental nesta narrativa que agora apresento – a narrativa do meu percurso profissional e, mais especificamente, do meu percurso na área da educação e formação de adultos. Trabalhar a nossa própria experiência de vida, não é um trabalho fácil, porque nos exige um grande trabalho de memória e uma abordagem reflexiva direccionada que nos permita canalizar para o que é realmente importante e potenciador da aquisição de competências. Devo realçar que todo este exercício me deu particular prazer, por me permitir estar agora e pela primeira vez, do outro lado e comprovar, através destas palavras, aquelas que são as minhas competências, a minha experiência profissional e, acima de tudo, as minhas aprendizagens formais, não formais e informais, nos mais variados momentos e com os mais variados actores – colegas, chefias, parceiros, professores e adultos - com que me tenho deparado. Ao olhar para trás posso concluir que estes mais de 10 anos de trabalho, dos quais nove são na área da educação e formação de adultos, me permitem perceber a importância que a continuidade nesta área terá para mim. Por outro lado, a realização desta narrativa permitiu-me concentrar mais naquelas que são as mais-valias da minha função actual, mas também nas dificuldades com que me deparo e que abordei atrás, levando-me assim a ponderar na definição de estratégias e propostas de melhoria contínua do meu trabalho.

Concluindo esta narrativa, resta-me acrescentar que, acima de tudo, no decorrer deste meu percurso que eu própria resolvi reabraçar, tenho aprendido de forma inestimável com as pessoas com as quais me tenho cruzado, com as suas histórias de vida, com as suas experiências vivenciais, com as suas derrotas diárias e pequenas e grandes vitórias alcançadas. A minha própria história de vida é agora indelevelmente indissociável de tantas e tão ricas vidas que com a minha se cruzaram.

CAPÍTULO III

Centros Novas Oportunidades Inclusivos

“Muitas vezes penso que seria uma bênção se cada ser humano pudesse ser completamente cego e surdo durante alguns dias no início da sua vida adulta”.

Helen Keller, escritora, conferencista, filósofa e activista, surdo-cega

Neste último capítulo e dando continuidade ao que tem sido grande parte da minha experiência profissional até ao momento e, suportada nos conceitos teóricos da área da educação e formação de adultos, pretendo apresentar uma proposta de adaptação do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade a uma nova realidade consubstanciada no Despacho n.º 29176/2007. Considerando a sua realidade actual e analisando as possibilidades de adaptação, pretende-se reflectir nos procedimentos e alterações necessárias, de forma a tornar o mesmo um Centro Novas Oportunidades inclusivo, ou seja, para todos os que têm, pelo menos, 18 anos e que não concluíram o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade, independentemente das suas características, necessidades e especificidades. Numa primeira abordagem e após uma breve contextualização desta temática, serão apresentados alguns dados caracterizadores das pessoas portadoras de deficiências e incapacidades em Portugal e, posteriormente, após um levantamento dos pontos fortes e das áreas de melhoria do centro, será explanado aquele que se pretende que seja um plano de acção que permita uma adaptação gradual e consistente do mesmo às pessoas portadoras de deficiências e incapacidades.

1. Pessoas com deficiências e incapacidades - Contextualização

No século XIX, José António Freitas Rego criou, em Portugal, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, naquele que se pode considerar como um dos primeiros passos voltado para as necessidades destes públicos em Portugal e que impulsionou o surgimento de instituições para pessoas portadoras de deficiência, a quem se prestavam cuidados e assistência. Assiste-se assim a um movimento voltado para a institucionalização das PCDI, numa lógica segregativa face à sociedade em geral, sendo que estas iniciativas perduraram até ao século XX. Segundo Luísa Portugal, “historicamente os ciclos de habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e incapacidade tinham territórios e tempos de vida bem delimitados, fora dos quais as pessoas

eram entregues a si próprias” (2008, p. 21). Actualmente, assiste-se a uma realidade em que as entidades que actuam junto destes públicos, ajustam as suas coordenadas de acordo com as expectativas e necessidades de cada um, potenciando ofertas de formação contínua e ainda apoio técnico no processo de inserção no mercado de trabalho.

Até ao final dos anos 50 a deficiência era encarada “como um problema das próprias pessoas, causada por doença, acidente ou outra condição de saúde, passível de melhorar através de intervenções exclusivamente centradas no indivíduo, consignadas como reabilitações” (Guia metodológico, 2009). Esta perspectiva, que se consubstancia no modelo médico, centrava-se nas características das pessoas e originava respostas centradas em serviços específicos, ajustados a necessidades especiais, segregados e institucionalizados, cuja intervenção provinha dos profissionais da área da saúde. Socialmente, pode considerar-se esta dinâmica como estigmatizada, promovendo o preconceito e a ideia de desagregação destes públicos nos sistemas regulares.

A partir da década de 60, esta lógica é substituída por uma dinâmica de integração, decorrente de documentos promovidos pela OMS (Organização Mundial de Saúde). A partir destes, a deficiência passa a ser considerada como o “resultado da interacção entre a pessoa e o ambiente, incluindo as suas estruturas físicas (o design dos edifícios, os sistemas de transporte, etc), as relações sociais e as construções sociais e crenças, as quais levam à discriminação das pessoas” (Guia de operacionalização, 2009). Surge assim o modelo social, no qual a estratégia passa por adaptar os contextos às pessoas, descentralizando o foco na individualidade da pessoa e promovendo o seu acesso aos serviços regulares e a contextos variados.

Um terceiro modelo, o modelo biopsicossocial ou relacional, que surge suportado nas limitações do modelo médico, aposta na mudança dos serviços institucionais, numa perspectiva de especialização em articulação com apoios centrados na comunidade, ou seja, pretende-se que as pessoas sejam integradas nas estruturas comuns. Este modelo decorre dos desígnios da ONU (Organização das Nações Unidas), que defendem o papel preponderante por parte dos Estados no desenvolvimento de serviços de reabilitação, em todas as comunidades locais, de forma a chegarem a todos os que deles necessitem. Posteriormente a OMS redefiniu a incapacidade, através da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), documento que se constitui como orientador para uma linguagem “unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da funcionalidade humana(...)” (Guia Metodológico, p. 17, 2009), sintetizando as preconizações dos modelos médico e social. Dos vários objectivos e funcionalidades da CIF, são de destacar, para a realização deste trabalho de

projecto, o facto de “estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores”. O CIF constitui-se como “uma ferramenta pedagógica – na elaboração de programas educacionais, para aumentar a consciencialização e realizar acções sociais” (CIF, 2004, p. 10) razão pela qual se deverá considerar com um documento orientador e fundamental ao desenvolvimento de toda a esta nova abrangência dos Centros Novas Oportunidades.

Em 1976, em Portugal, a promulgação de uma nova Constituição da República aponta já a preocupação do Estado pelos direitos e também pelos deveres da pessoa portadora de deficiência, decretando um conjunto de medidas que se pretendem como medidas de protecção social. Nos últimos anos tem-se assistido a um incremento relevante e progressivo no que respeita às práticas voltadas para as PCDI, o qual se acentuou com a adesão de Portugal à União Europeia, em 1986. De facto, este acontecimento marcante na história do país, abriu as portas a novos recursos que tiveram um impacto relevante ao nível das políticas públicas e também ao nível dos dinamismos da sociedade civil. Em 1989, com a revisão constitucional, acrescenta-se a responsabilização do Estado no apoio às instituições vocacionadas para as PCDI. Estas instituições, maioritariamente criadas por pais e familiares de forma a colmatarem a ausência de ofertas educativas e de apoio social, disponibilizavam serviços em vários domínios, nomeadamente a nível educativo, ocupacional, profissional, entre outros e designavam-se como CERCI's – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas - ou por APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. É assim, a partir deste ano, que surge um grande estímulo por parte das políticas voltadas para a formação profissional e emprego de pessoas com deficiência numa dinâmica de integração sócio-profissional das mesmas (CRPG, 2007).

Mais recentemente, também o Plano Nacional de Emprego contribui para uma maior expressão destes públicos, apostando na promoção de medidas favoráveis à sua integração social, de forma a potenciar a concretização plena dos seus direitos e oportunidades. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer, sobretudo pela necessidade de investimento em áreas mais frágeis, no sentido de uma adaptação e flexibilização ajustadas às necessidades e problemas dos cidadãos, de forma a potenciar a optimização dos recursos necessários (CRPG, 2007). A Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência assim como o Decreto-Lei n.º 34/2007, de 15 de Fevereiro, apontam para uma nova dinâmica de âmbito político, voltada para os direitos das PCDI, numa lógica de abertura inclusiva e flexível de todos os sistemas a estes públicos, considerando as suas especificidades e necessidades, de forma a garantir o cumprimento dos seus

direitos. Estes mesmos públicos são, em diversos eixos da sua vida, largados à margem dos sistemas, para soluções por vezes pouco ajustadas e algo improvisadas, sobretudo no que à sua educação e formação diz respeito.

Paralelamente, deparamo-nos com uma realidade cada vez mais exigente, sobretudo ao nível da qualificação profissional, face ao período social e económico que atravessamos. A esta afirmação acresce a imagem que os empregadores criam relativamente aos públicos mais velhos (que consideram menos produtivos) e, sobretudo junto às PCDI, junto dos quais a intervenção é manifestamente urgente, embora exija uma preparação e adaptação profunda, a formação da equipa e o ajustamento de todos os recursos e materiais.

De acordo com a Lei de Bases da prevenção, da reabilitação e da integração das pessoas com deficiência, “considera-se uma pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica susceptível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situação de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais, tendo em conta a idade, o sexo e os factores socioculturais dominantes” (Lei de Bases, cit in CRPG, 2007).

No final de 2007 é publicado o Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ). Neste decreto, identifica-se como um dos objectivos, a promoção de “competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos da cidadania”. Ainda de acordo com este Decreto-lei, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) deve ser um documento continuamente actualizado, de forma a integrar os referenciais de formação necessários a grupos específicos, com dificuldades de integração, no sentido de potenciar as suas necessidades de formação e, conseqüentemente, a sua certificação profissional, embora com algum potencial de “formação profissional contínua”, numa perspectiva de massificação da qualificação e requalificação da mão-de-obra (Canário, 2008, p. 14).

Paralelamente, ainda em 2007, a Presidência do Conselho de Ministros publicou o Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA). Este Plano assume “princípios de igualdade de oportunidades, de vida independente, de participação e de integração”. As medidas propostas no mesmo pressupõem “a acessibilidade ao meio físico edificado, aos transportes, às tecnologias da informação e das comunicações, a par das mudanças de atitude da população em geral face às pessoas com deficiências e incapacidades a qual constitui uma condição indispensável para o exercício dos seus direitos de cidadania” (Guia metodológico, 2009, p. 30). Ainda de acordo com o PNPA e no sentido da promoção da igualdade de oportunidades, o Sistema de Atribuição de

Produtos de Apoio (SAPA), potencia a participação e inclusão das PCDI, ao constituir-se como facilitador da sua autonomia. Este sistema inclui qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e software), especialmente produzido ou geralmente disponível, para prevenir, compensar, monitorizar, aliviar ou neutralizar as incapacidades, limitações das actividades e restrições na participação" (Norma ISO 9999:2007). Estes produtos de apoio podem ser utensílios simples ou complexos que podem envolver alta tecnologia, nomeadamente electrónica, informática ou telemática.

É neste contexto que a Iniciativa Novas Oportunidades pretende alargar o seu campo de actuação, constituindo-se como nova oportunidade para todos os cidadãos, assumindo os princípios da “educabilidade universal”, bem como da “capacidade universal de aprendizagem” (Guia metodológico, 2009), no que se pretende como uma estratégia social e educativa em contextos socialmente excluídos, à luz do que refere Canário (2008, p. 13). Esta abrangência assume-se, naturalmente, como um desafio, no sentido em que para a sua concretização importa desenhar e redesenhar sistemas, estratégias e espaços, bem como dotar as equipas das competências necessárias para a actuação junto destes públicos, que permitam esta envolvimento, com toda a qualidade e rigor. Importa, igualmente, considerar a deficiência e incapacidade como consequências dos contextos: meio ambiente, físico e social, assim como influenciados pela cultura e pelas atitudes face à deficiência (Guia metodológico, p. 18, 2009). Os pressupostos deste trabalho assentam numa perspectiva integradora, em substituição de uma lógica segregadora a que se assistiu na história da educação especial (Jiménez, 1997, p. 25) e que se alarga a muitas das ofertas de educação e formação de adultos.

Verifica-se um cada vez maior número de adultos, com baixos níveis de escolarização, portadores de deficiência e incapacidade, que procuram, uns de forma autónoma, outros através de instituições mais vocacionadas para o trabalho junto dos mesmos, melhorar as suas competências, quer pessoais, quer profissionais, no sentido de potenciar a manutenção dos seus postos de trabalho e a progressão nas suas carreiras. Luísa Portugal (2008, p. 20) refere a consciência que estes públicos têm da importância de reforçar o seu património potencial de competências “pessoais, sociais, cognitivas, tecnológicas e culturais” de forma a enfrentarem uma realidade cada vez mais exigente e competitiva. Contudo, há ainda uma carência efectiva na oferta adequada aos seus perfis e necessidades, sobretudo oferta que confira uma certificação escolar. Os Centros Novas Oportunidades, suportados na legislação (Despacho n.º 29176/2007, de 21 de Março) surgem assim como espaços privilegiados para o trabalho junto dos mesmos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, através de processos que se pretendem o mais

ajustados possíveis às especificidades e realidades individuais, espaços onde serão trabalhadas e reconhecidas as experiências variadas, decorridas em contextos diversificados, muitas vezes “estranhos e longínquos ao tradicional universo escolar” (Canário, p. 16, 2008).

Neste sentido, a ANQ publicou, em 2009, o Guia Metodológico para o acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível básico, que se assume como documento orientador, flexível e adaptável, tendo por base as metodologias dos Centro Novas Oportunidades em funcionamento, bem como a unicidade de cada pessoa. Este documento pretende, no fundo, constituir-se como base para as equipas dos CNO’s, destacando-se as situações de adaptação necessária ao processo RVCC, bem como actuações face a situações muito concretas. Suportado no referencial de competências-chave do nível básico, conduz a uma estratégia inclusiva, numa óptica flexível e ajustável, pressupondo uma natural alteração dos critérios de evidência e da operacionalização do processo, de forma ajustada à diversidade funcional de cada pessoa. Para tal, há a considerar a importância do modo de trabalho pedagógico “apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo”, referido por Canário, com base nos modos de trabalho pedagógico propostos por Marcel Lesne (2008, p. 125), numa perspectiva de se encarar a formação e, em determinados casos, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, como um “processo de mediação que corresponde aos pontos de partida e de chegada da apropriação cognitiva do real”.

Há que assumir o princípio da individualidade e da flexibilidade de todo um processo que assenta nestes pressupostos. Simultaneamente há que assumir que os manuais e os referenciais, dão-nos as pistas, mas não nos dão as respostas a todas situações e a todos os momentos, o que implica orientar toda uma equipa para a importância e dinâmica destes mesmos pressupostos.

As PCDI constituem-se como uma categoria social heterogénea, uma vez que a deficiência apresenta diferentes impactos na participação social e é dependente do tipo de desvantagens que pode implicar no âmbito sócio-educacional, cultural e das oportunidades disponibilizadas. Da mesma forma, são de considerar também que os vários tipos e graus de deficiência, podem impactar na integração e participação social (CRPG, 2007).

De seguida, apresentam-se alguns dados que permitem uma caracterização da população com deficiências e incapacidades em Portugal, de acordo com o seu grau de escolaridade com base em dados fornecidos pela CRPG:

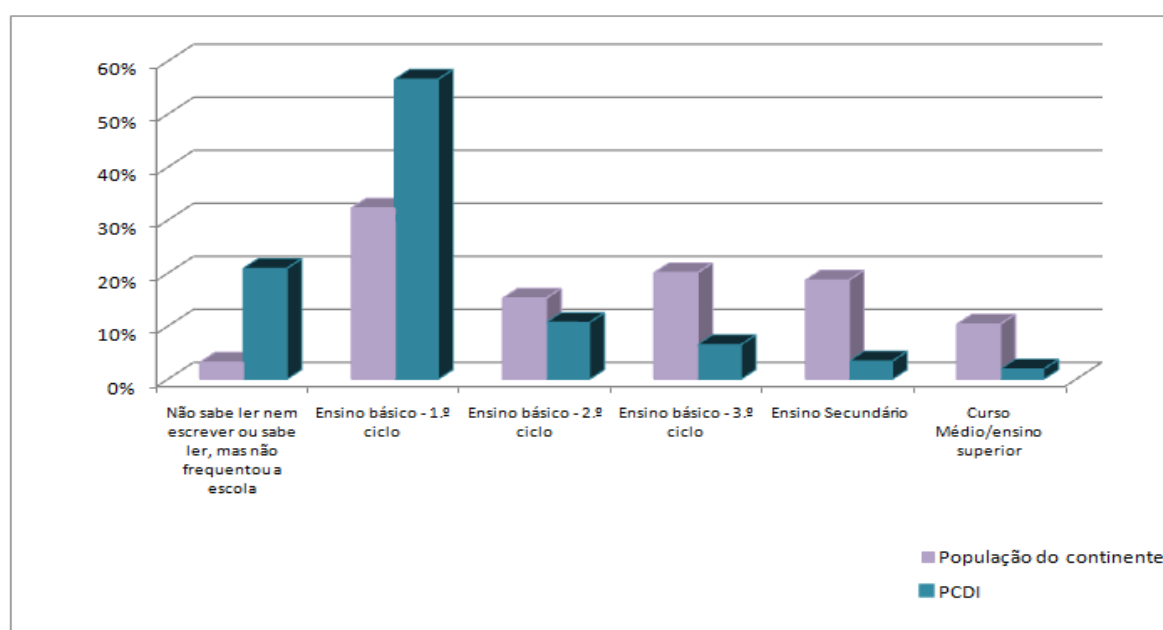
1.1. Caracterização da população com deficiências e incapacidade em Portugal

Quadro 1 - Nível de ensino atingido na população do Continente e nas PCDI

	População do continente	PCDI
Não sabe ler nem escrever ou sabe ler, mas não frequentou a escola	3,2%	20,9%
Ensino básico - 1.º ciclo	32,3%	56,6%
Ensino básico - 2.º ciclo	15,3%	10,7%
Ensino básico - 3.º ciclo	20,1%	6,5%
Ensino Secundário	18,7%	3,4%
Curso Médio/ensino superior	10,4%	1,9%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: CRPG – Elementos de caracterização das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal, 2007

Gráfico 1 - Nível de ensino atingido na população do Continente e na PCDI



Fonte: CRPG – Elementos de caracterização das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal, 2007

De acordo com os dados apresentados (quadro 1 e gráfico 1), verifica-se que, no que respeita à escolaridade, 20,9% das PCDI não sabe ler nem escrever ou sabe ler, sem ter frequentado a escola, dados que contrastam com os 3,2% da população no geral. Por outro lado, apenas 5,3% das PCDI prosseguiram estudos além do ensino básico, enquanto que na população do continente esta percentagem aumenta para 29,1%. De facto, considerando o total das PCDI

que não concluíram o ensino básico, verifica-se um total de 88,2% sem este nível de escolaridade.

Quadro 2 – Escalões etários e nível de ensino na população do Continente e nas PCDI

	18-29 anos		30-39 anos		40-49 anos		50-59 anos		60-70 anos	
	Pop. Cont	PCDI	Pop. Cont	PCDI	Pop. Cont	PCDI	Pop. Cont	PCDI	Pop. Cont	PCDI
Sem nível de ensino	0,2%	3,3%	0,5%	9,2%	0,8%	8,3%	1,7%	9,9%	11,6%	29,4%
Ensino básico - 1.º ciclo	3,2%	6,7%	10,2%	28,9%	27,7%	53,5%	57,2%	61,9%	65,0%	60,4%
Ensino básico - 2.º ciclo	7,9%	6,7%	20,2%	19,7%	24,0%	21,0%	15,9%	17,5%	10,3%	5,3%
Ensino básico - 3.º ciclo	28,4%	33,3%	28,5%	23,7%	23,3%	8,3%	13,6%	6,7%	6,7%	3,1%
Ensino Secundário	39,1%	26,7%	26,0%	14,5%	16,9%	7,0%	6,6%	2,0%	3,4%	1,0%
Curso Médio/ensino superior	21,1%	23,3%	14,7%	3,9%	7,3%	1,9%	5,0%	2,0%	3,0%	0,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados do CRPG – Elementos de caracterização das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal, 2007

Da análise dos dados em cima apresentados (quadro 2), é de salientar que as PCDI registam em todos os escalões etários percentagens mais elevadas nas escolaridades mais baixas e valores mais baixos nos níveis de ensino mais elevados. Assim, verifica-se que as PCDI apresentam qualificações escolares mais baixas do que a média nacional. Esta tendência aumenta sobretudo a partir do escalão etário 40-49 anos, a partir do qual se verifica que uma larga maioria da população portadora de deficiência e incapacidade tem apenas o 1.º ciclo do ensino básico, correspondente ao 4.º ano. No escalão etário dos 60 aos 70 anos, esta maioria é seguida por uma percentagem elevada de pessoas portadoras de deficiência e incapacidade sem qualquer nível de ensino. Nos escalões mais baixos, verificam-se níveis mais elevados de qualificação, ao nível do 3.º ciclo e do ensino secundário.

2. Centros Novas Oportunidades inclusivos – o Despacho n.º 29176/2007

O Despacho n.º 29176/2007 surge da necessidade de alargar a actuação dos Centros Novas Oportunidades às pessoas com deficiências e incapacidades, permitindo-lhes o acesso a processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como a outras ofertas de educação e formação de adultos. O referido Despacho determina assim a criação de Centros Novas Oportunidades direccionados para estes públicos, embora a intenção seja a de exclusividade da especificidade de cada um dos Centros, à especificidade de cada um dos adultos, sempre que os mesmos não possam aceder a qualquer outro Centro na rede, dadas as suas necessidades. Contudo, esta rede de CNO inclusivos é ainda pequena e não cobre todas as necessidades territoriais do país. Por outro lado, ainda que de forma residual, uma parte deste

público procura efectivamente os Centros mais próximos da sua zona de residência, pelo que urge adaptar o funcionamento do CNO Anselmo de Andrade, dentro das suas possibilidades, para uma actuação em conformidade.

Da realização de um protocolo de colaboração entre a ANQ, O IEFP, o INR (Instituto Nacional de Reabilitação) e outras instituições, resultaram, numa primeira fase, a criação de quatro CNO inclusivos, especializados na intervenção junto de pessoas portadoras de deficiências e incapacidades, nomeadamente o Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG), cujo trabalho se direcciona para pessoas portadoras de deficiências músculo-esqueléticas, o Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, da Casa Pia de Lisboa, voltado para o trabalho com pessoas portadoras de deficiências sensoriais, o CNO da Arrábida, a operar junto de públicos portadores de deficiências e incapacidades intelectuais e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Coimbra, naturalmente vocacionada para actuar junto de pessoas portadoras de paralisia cerebral e multidificiência.

Números de 2007 (Alves, 2008, p. 29) revelam que cerca de 334 pessoas foram abrangidas por estes Centros e destas, 21 obtiveram uma certificação escolar de nível básico. No primeiro trimestre de 2008, 120 adultos estavam propostos para certificação. Embora sejam ainda pouco expressivos, estes números realçam a necessidade de adaptar e potenciar o acesso destes públicos aos Centros Novas Oportunidades e ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, quando esta é a oferta mais adequada ao perfil dos mesmos.

Estes centros criaram as bases de trabalho e linhas de orientação na construção de condições necessárias para o acesso ao Processo RVCC, sobretudo no que se refere à identificação de critérios de evidência diferenciados, bem como na elaboração de documentos e orientações de referência, na mediação do processo, sendo que este trabalho de base se revela fundamental para a adaptação de um Centro que ainda não abrange esta realidade. Contudo, o que se pretendia como o início de uma prática alargada a toda a rede de Centros, partindo desta base de trabalho por parte das entidades especializadas, não se constitui como uma realidade e, quatro anos depois da publicação do Despacho, os Centros Novas Oportunidades Inclusivos, são ainda apenas uma pequena gota de água, num vasto oceano, não chegando a todos os que deles beneficiariam.

2.1. Motivos de intervenção nesta temática

Embora a trabalhar na área da educação e formação de adultos desde 2001, só muito recentemente tive a oportunidade de contactar com a perspectiva da qualificação e educação das PCDI, sobretudo no que respeita a processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível básico, numa lógica de promoção de igualdade de oportunidades. Neste âmbito, este tema surge da importância de alargar o eixo de actuação do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade às PCDI do concelho de Almada, havendo para tal, a necessidade de adaptar processual e estruturalmente todo o Centro Novas Oportunidades, bem como de alargar exponencialmente a sua rede de contactos e de parcerias com instituições locais a actuar neste domínio. Embora seja, de facto, uma aposta da ANQ, a de adaptação dos Centros Novas Oportunidades, incidindo nos referenciais, nas metodologias, nos equipamentos e nas infra-estruturas, a verdade é que, até ao momento, as orientações são vagas e apenas se sabe que se prevê uma formação para as equipas dos Centros num futuro a médio-prazo. Decorrido um ano, tal não aconteceu, talvez devido ao contexto de mudança eminente que se vive actualmente. Idealmente, e pensando no futuro desta Iniciativa, pretende-se, uma actuação que se alargue ao universo das deficiências e incapacidades mais comuns, ou antes, aquelas para as quais se poderá encontrar uma resposta ajustada às suas necessidades e capacidades, nomeadamente: ao nível da visão, da audição, das funções mentais-intelectuais, da doença mental, das funções neuromuscoesqueléticas e relacionadas com o movimento e ainda ao nível da voz e da fala. Pretende-se igualmente, com esta proposta, promover processos que valorizem “a singularidade de cada situação educativa” (Canário, 2008, p. 24), Por situação educativa entende-se todas as experiências de vida que permitem a aquisição de competências, por vezes em contextos sociais diversificados, que podem decorrer “no exercício do trabalho, nas actividades lúdicas em ambiente privado ou público, na intervenção social” (Canário, 2008, p. 16).

Centrando-nos no que tem sido a experiência até aqui e nas limitações que o Centro apresenta de momento, serão sobretudo consideradas as deficiências e incapacidades das funções mentais-intelectuais, da doença mental e das funções neuromuscoesqueléticas, para as quais será possível realizar o Processo RVCC no CNO Anselmo de Andrade, embora todas as outras sejam também abrangidas ainda que numa perspectiva de itinerância ou de encaminhamento, como mais à frente se explicará. Pode-se afirmar que o principal objectivo decorrente da realização deste trabalho, se prende com a potenciação do princípio da igualdade de oportunidades no acesso à qualificação, essencial para a concretização das actuais políticas de inclusão que reconhecem o direito das PCDI aos processos de RVCC, de nível básico e a outras ofertas de

formação e de certificação. Por outro lado e tendo por base as ideias de Paulo Freire, assume-se a importância de potenciar a conscientização, enquanto processo de libertação de cada adulto, fundamental em processos de educação e formação.

A este nível e porque o CNO da Escola Anselmo de Andrade apresenta fragilidades e obstáculos, quer a nível do espaço físico e dos seus recursos materiais, quer a nível da equipa, existe a necessidade de implementar um plano de acção que potencie o alargamento da oferta a este público, partindo da adaptação de todo o processo de acolhimento, diagnóstico, encaminhamento e na realização de todo o Processo RVCC de nível básico. Este trabalho implicará, naturalmente, a realização de um levantamento das necessidades físicas e a identificação de possíveis constrangimentos e estratégias de superação dos mesmos, de forma a habilitar o centro para esta nova abrangência que, até ao momento, tem sido residual. De facto, verificou-se a adesão a esta iniciativa por parte de PCDI de forma muito pontual (sendo sobretudo casos de pessoas que mantêm alguma autonomia ou que têm um apoio muito forte e disponível por parte de elementos significativos, pessoas com incapacidade por doença física e depressiva e jovens com incapacidade mental) e, a verdade, é que nem sempre a equipa se encontra preparada para actuar perante os mesmos, sobretudo quando um percurso de reconhecimento de adquiridos não se afigura como o mais adequado. Emerge ainda uma atitude de desresponsabilização nestes momentos, como se não fosse uma responsabilidade de cada um e do Centro, encontrar respostas e encaminhar os candidatos, quando os nossos recursos não permitem de todo, a frequência de um Processo RVCC.

Assim, uma das grandes necessidades, no sentido de uma integração positiva de públicos com necessidades especiais aos sistemas de ensino e, neste caso concreto, a processos de certificação e/ou formação, implica a formação e qualificação das equipas que com eles irão trabalhar. Implica, igualmente, elaborar, inovar e adaptar os instrumentos de trabalho (Jiménez, 1997, p. 9) das mais variadas fases no percurso de um candidato, dentro do CNO, de forma a possibilitar o decorrer dos processos com qualidade e rigor.

Em suma, a adaptação do Centro Novas Oportunidades a uma realidade inclusiva, vai exigir, numa primeira fase, a alteração de mentalidades da equipa – talvez o maior desafio - aliada à disponibilização de recursos humanos e físicos, de forma a que estes dois factores possam de certa forma compensar as desvantagens e fragilidades no desenvolvimento e na adaptação dos processos de atendimento, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, bem como, em alguns casos, no desenvolvimento de processos de RVCC. Quanto maior for a abertura

para estas questões e a qualidade dos meios disponíveis, melhor será a capacidade de adequação das respostas às especificidades de cada um dos adultos.

Para tornar esta possibilidade numa realidade, proponho-me reflectir e actuar perante os seguintes desafios:

- a) Levantamento e realização de parcerias com as entidades da região, cujo trabalho se direcciona para as PCDI;
- b) Análise do contexto: instalações e recursos, constrangimentos;
- c) Realização de um plano de acção que permita a reconstrução do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, numa lógica de inclusão.

3. Levantamento e realização de parcerias

Considerando a realidade do concelho onde actua o CNO Anselmo de Andrade, bem como nos concelhos limítrofes, foi efectuado um levantamento de todas as entidades cuja missão se prende com pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, nomeadamente:

- APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, em Pêra de Baixo;
- Associação de Surdos do Concelho de Almada, no Laranjeiro;
- Associação Almadense Rumo ao Futuro, na Charneca da Caparica;
- Cercisa, em Corroios;
- CNAD – Cooperativa Nacional de Apoio a Deficientes, em Lisboa e no Fogueteiro;
- GIRA – Grupo de Intervenção e reabilitação activa, na Charneca da Caparica;
- Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa – núcleo de Almada/Seixal, na Amora.

Todas estas entidades foram contactadas formalmente, por escrito, tendo-lhes sido apresentado o CNO Anselmo de Andrade, a missão, os objectivos e a intenção do mesmo em trabalhar junto dos seus públicos, de forma a permitir-lhes o acesso a ofertas de formação e/ou certificação, com base no Despacho n.º 29176/2007. Contudo, a receptividade não foi a esperada, uma vez que destas, apenas duas responderam e destas duas, apenas uma marcou uma reunião de trabalho, para apresentação das entidades, intenções e projectos a desenvolver, concretamente a APPACDM – Quinta dos Inglesinhos, em Pêra de Baixo. Considerando a pertinência de se avançar, para já, com uma entidade, à qual nos possamos dedicar inteiramente, para posterior

alargamento da actuação às restantes entidades do concelho, optou-se por não contactar novamente, através de outras vias, as restantes entidades.

Iniciou-se assim uma parceria, facilitada pela imensa vontade da Direcção da própria entidade em proporcionar aos seus utentes as ferramentas e os meios necessários para a melhoria das suas condições de vida e, sobretudo, da sua certificação e dos seus percursos formativos. Numa primeira reunião, entre a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e a Directora, foram apresentadas as duas entidades, os seus recursos e as intenções de trabalho.

3.1 A Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental

Fundada em 1962, por pais e amigos do cidadão portador de deficiência mental, constituiu-se como uma IPSS, orientada para a integração social do cidadão, para a defesa dos seus interesses e satisfação das suas necessidades (<http://www.appacdm-lisboa.org/>).

Actuando em diversos concelhos, foi então formalizada a parceria com a APPACDM – Quinta dos Inglesinhos, em Pêra de Baixo, no concelho de Almada (anexo 1). Este espaço constituiu-se como uma unidade residencial para jovens portadores de deficiência mental, com autonomias pessoais e sociais, enquadrados em programas de Formação Profissional e Emprego Protegido.

A residência tem uma Capacidade de Atendimento para cerca de 12 utentes em Regime Permanente e tem como principais objectivos:

- Promover a autonomia pessoal dos utentes;
- Garantir a satisfação das necessidades básicas dos utentes; higiene, alimentação, bem-estar e segurança;
- Promover a autonomia dos utentes nas actividades da vida diária inerentes ao funcionamento do lar;
- Proporcionar actividades de socialização;
- Garantir o acompanhamento médico de rotina e o atendimento de situações de emergência;
- Proporcionar um ambiente familiar e incrementar laços de afectividade, sã convivência e bom trato;
- Apoiar as famílias nas questões relacionadas com os utentes institucionalizados.

Como apoios complementares, a residência possui serviço social, serviço de Psicologia e Educação Física.

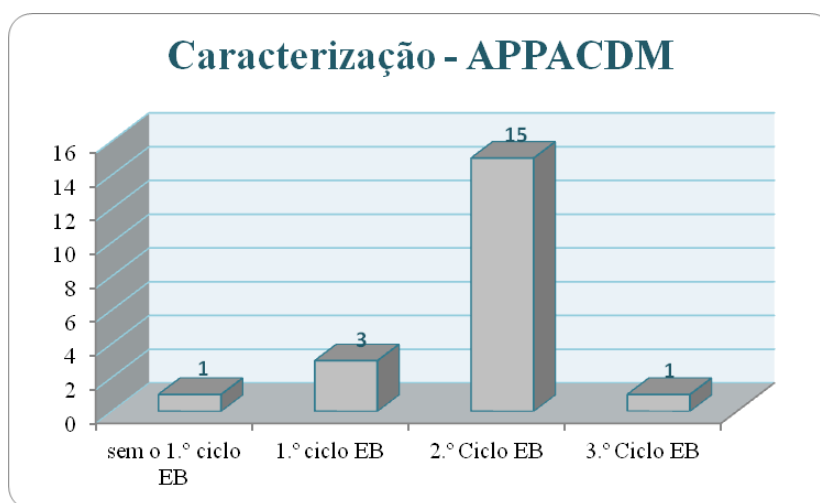
Até ao momento e, embora se trate de uma instituição que proporciona bastante formação profissional aos seus utentes, nas áreas de cozinha, construção civil e jardinagem, de forma a dotá-los das competências profissionais necessárias para uma maior empregabilidade e autonomia, não é uma entidade certificadora, pelo que esta é uma necessidade emergente junto

dos seus públicos, face ao contexto actual. Daí que a possibilidade de trabalhar em estreita colaboração com um Centro Novas Oportunidades tenha sido tão bem aceite, quer junto da comunidade trabalhadora, quer junto dos formandos.

Da análise feita dos dados que temos até ao momento, é possível aferir diferentes perfis, competências e necessidades de formação, sendo que, na sua maioria, o encaminhamento que se afigura como o mais adequado não será para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, mas sim para a realização de Cursos de Educação e Formação de Adultos. Esta oferta permitir-lhes-á ganhar conteúdos e competências que o sistema, até ao momento, não providenciou, aliado à possibilidade de uma certificação profissional, complementada com um estágio, que possibilita a entrada no mercado de trabalho. Tratando-se na sua maioria de jovens, com idades inferiores aos 25 anos, o quadro de competências identificado, integrado no referencial de competências-chave do nível básico e que compreende quatro áreas, nomeadamente Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação, não difere do público da mesma faixa etária que, autonomamente, se dirige ao nosso centro. A área das Tecnologias da Informação e Comunicação surge habitualmente como a mais desenvolvida, ainda que sobretudo no que respeita ao uso da Internet e do e-mail, assim como jogos vários e a área de competências-chave da Linguagem e Comunicação, a que mais carências apresenta.

Para uma melhor compreensão deste contexto, fica uma breve caracterização que resulta do levantamento feito:

Gráfico 2: Caracterização dos formandos da APPACDM, por nível de escolaridade



Fonte: Dados recolhidos junto da APPACDM

Num total de vinte formandos, treze são do sexo masculino e os restantes sete do sexo feminino e as suas idades variam entre os 18 e os 46 anos, estando, na sua grande maioria, situados na faixa etária entre os 20 e os 25 anos. Da análise do gráfico resulta a conclusão de uma predominância de formandos com apenas o 6.º ano de escolaridade, concretamente quinze, sendo que, dos restantes, três têm apenas o 1.º ciclo do ensino básico, um tem o 3.º ano de escolaridade e apenas um, o 9.º ano de escolaridade. A todos foi já aplicado um questionário de diagnóstico, que visa o levantamento de alguns dados importantes, nomeadamente competências de escrita, levantamento de motivações e expectativas, identificação de perspectivas de futuro (áreas de formação de maior interesse) e identificação de necessidades de formação.

Na etapa seguinte à de aplicação do questionário, ou seja, na entrevista, estes dados serão discutidos com os candidatos e serão colocadas questões relacionadas com experiências de vida relevantes e que se insiram nos mais variados domínios: actividades de lazer, sociais, formativas, profissionais e pessoais, de forma a ser traçado o perfil mais ajustado possível de cada um dos candidatos, que nos permita trabalhar o seu percurso posterior (anexo 2) e definir o seu percurso futuro.

4. Análise do contexto actual: instalações, recursos e constrangimentos do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade

A funcionar em pleno desde Outubro de 2008, o Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade está instalado numa vivenda de dois andares, remodelada há cerca de 15 anos, num espaço afastado do ponto nevrálgico da escola, ponto esse onde funcionam os blocos de aulas, a secretaria e o complexo desportivo. Longe de contemplar as condições ideais para o público que agora se pretende abranger, tem sido possível adaptar o funcionamento e organização, de forma a não prejudicar os adultos com deficiências ou incapacidades, que se têm dirigido ao CNO, até ao momento. De facto, o Centro concentra-se sobretudo no primeiro andar, embora estejam acessíveis salas no rés-do-chão. Para uma maior percepção do espaço, apresenta-se a descrição do mesmo:

Rés-do-chão – partilhado com outros serviços da escola:

- 1 auditório com capacidade para cerca de 60 pessoas sentadas, com rampa de acesso, onde são realizadas as sessões de acolhimento/esclarecimento;

- Uma casa-de-banho, não preparada para públicos com necessidades especiais;
- Uma sala de atendimento individual;
- Uma sala para funcionamento de pequenos grupos (6 a 8 pessoas).

Primeiro andar – instalações do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade:

- Espaço de acolhimento/atendimento individual;
- Sala da Coordenação;
- Uma sala equipada com material informático, para funcionamento de grupos em processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- Uma sala de equipa;
- Uma pequena sala, para realização de entrevistas e atendimentos individuais;
- Uma casa-de-banho não equipada para públicos com necessidades especiais.

Sempre que necessário, no horário pós-laboral, é possível recorrer a diversas salas da escola, situadas nos pavilhões, com rampas de acesso e uma funcionária de apoio. Também no acesso à estrutura onde funciona o Centro, existem rampas de acesso, bem como a possibilidade de se efectuar uma deslocação de carro, sempre que necessário.

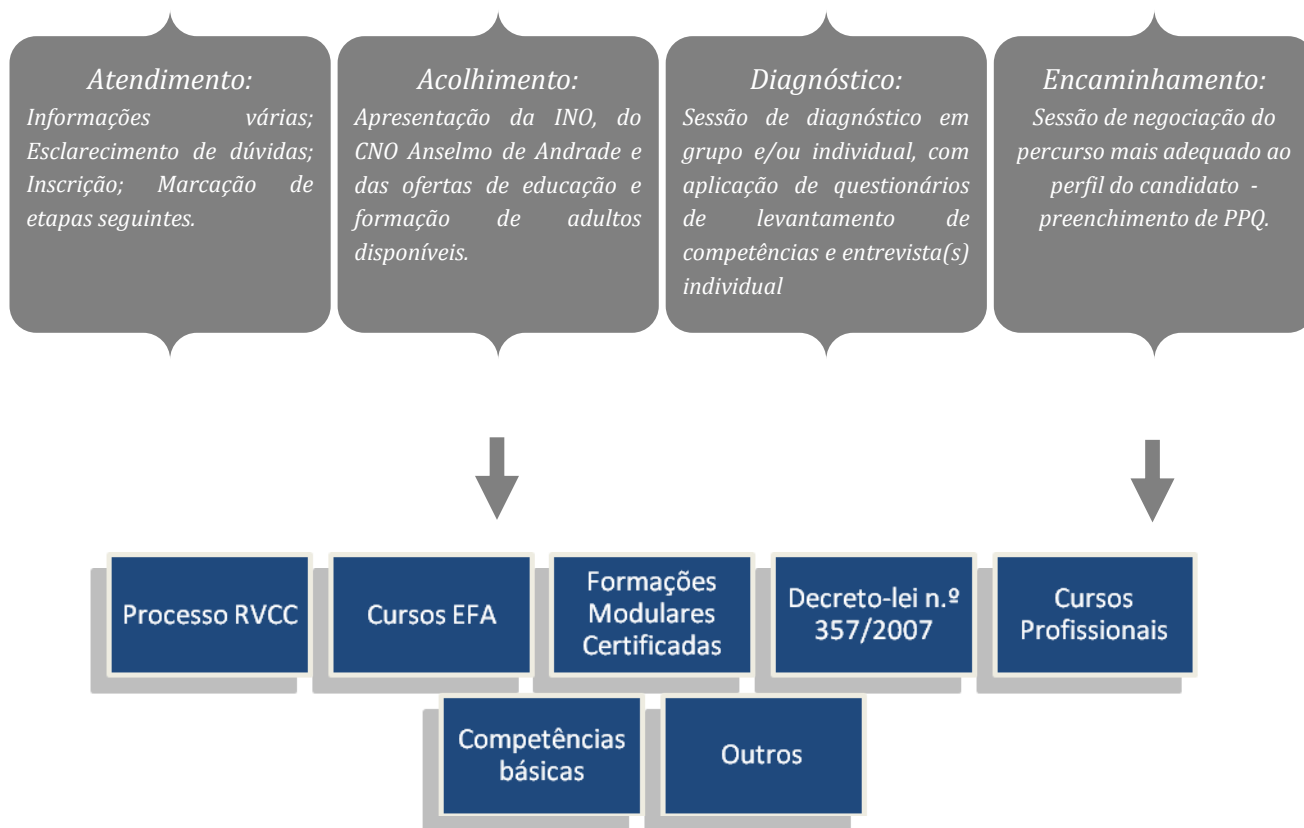
No que respeita a recursos materiais e considerando os públicos portadores de deficiências mais acentuadas ao nível músculo-esquelético e sobretudo públicos invisuais ou com deficiência auditiva, é onde se concentram as maiores debilitações, uma vez que a escola não tem materiais adequados, nem uma equipa formada (em língua gestual, por exemplo) que permita trabalhar com os mesmos. A este nível, até ao momento, e porque há já um contacto por parte das instituições que trabalham com estes públicos, são aconselhados os Centros Novas Oportunidades que estão já especializados no trabalho com os mesmos e que detêm todos os materiais, recursos e equipas devidamente formadas para a sua inclusão. Assim, é fundamental manter um contacto privilegiado, em rede, com estes Centros Novas Oportunidades, como o Centro Novas Oportunidades promovido pelo Centro de Formação de Professores Arrábida, na Escola Secundária Lima de Freitas, em Setúbal e o Centro Novas Oportunidades da Casa Pia, em Lisboa. Estes constituem-se como os Centros mais próximos do nosso concelho, com os quais será possível trocar ideias, experiências e, em determinados casos e tal como referido atrás, encaminhar candidatos. No concelho em que o CNO Anselmo de Andrade actua, não existe nenhum CNO inclusivo, pelo que a ideia é desenvolver os mecanismos necessários para vir a desenvolver este trabalho, possível através da colaboração com as instituições que detêm os meios, no que mais à frente será apresentado como um plano de acção.

Actualmente, a equipa do CNO Anselmo de Andrade, tem a seguinte constituição:

- Uma Directora;
- Uma Coordenadora;
- Uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (com licenciatura na área da Psicologia Social e das Organizações);
- Quatro Profissionais de RVC (com licenciaturas nas áreas de Psicologia Clínica, Ciências da Educação e Psicopedagogia);
- Três formadores de nível básico – um para a área de LC, um para a área de CE e outro para MV e TIC;
- Quatro formadores de nível secundário: um para cada uma das áreas de competências-chave e uma formadora para a língua estrangeira;

Recentemente o Centro perdeu a técnica administrativa, o que implica o acréscimo de trabalho administrativo para todos os elementos da equipa pedagógica (TDE, Profissionais de RVC e Formadores), com a vantagem de um contacto mais próximo e informado junto de cada uma das pessoas que se dirige ao Centro para obter informações e efectuar inscrições, mas com a desvantagem perante a necessidade de canalizar horas de trabalho para as funções administrativas. Neste primeiro contacto é possível identificar, com alguma frequência, determinadas características dos candidatos, importantes para determinar as suas especificidades e adequar o trabalho seguinte. A este nível e, embora existam etapas e métodos de trabalho previamente estruturados (figura 1), estes são suficientemente flexíveis para a adaptação à realidade e às necessidades de cada uma das pessoas. Acresce que as recentes medidas, legisladas no Despacho 17658/2010, de 25 de Novembro, originaram um fluxo acrescido de candidatos desempregados (de curta e longa duração), com obrigatoriedade em dar continuidade aos seus percursos escolares. Nestes, têm sido identificadas situações sobretudo de depressão, com variadas sintomatologias. Importa, neste âmbito, afirmar que a depressão é a principal causa de incapacidades e a segunda causa de perda de anos de vida saudáveis, apresentado elevados custos pessoais e sociais da doença. Podendo ser episódica, recorrente ou crónica, conduz à diminuição da capacidade do indivíduo para a concretização de tarefas e/ou responsabilidades do seu dia-a-dia. Deparamo-nos ainda com situações menos frequentes de deficiência intelectual e algumas deficiências físicas ligeiras.

Figura 1 Cronograma de funcionamento do CNO Anselmo de Andrade – Atendimento, Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento:



Sempre que, quer na etapa de atendimento, acolhimento ou diagnóstico, é identificada alguma especificidade relacionada com deficiência ou incapacidade (embora consideremos também outros aspectos que o exijam), o cronograma é ajustável, se necessário: por exemplo, perante determinados casos de depressão mais profunda ou de incapacidade intelectual, poderá haver a necessidade de realizar um diagnóstico individual, sem recurso a sessões de grupo. Posteriormente, há sempre a preocupação de mobilizar a equipa (caso se trate de um encaminhamento para RVCC), para as necessidades e especificidades daquele adulto. Nestes casos, há uma especial atenção para a análise, por parte sobretudo do Profissional de RVC, em conjunto com a TDE, de toda a documentação produzida e de todos os elementos recolhidos durante a etapa de diagnóstico e que podem incluir relatórios médicos, cartas de instituições que acompanham o candidato noutras vertentes que não a de certificação escolar e também testemunhos ou informações recolhidos junto de familiares ou amigos, que sejam considerados elementos facilitadores, relevantes para o processo e para o acompanhamento.

Mas nem sempre há esta necessidade, uma vez que muitos adultos, independentemente de algumas deficiências ou incapacidades, são suficientemente autónomos e acabam mesmo por beneficiar da integração em momentos de grupo, como as sessões de acolhimento e de esclarecimento e, em determinados casos, de processo RVCC ou outras ofertas.

Um dos aspectos mais determinantes para a capacidade do candidato em dar continuidade a um percurso de certificação e/ou formativo, prende-se sobretudo com o seu grau de autonomia, o qual nem sempre é inteiramente da sua responsabilidade. Em todos os casos de candidatos mais jovens, até ao momento quatro com incapacidade intelectual e um caso de depressão diagnosticada, são os pais ou outros familiares que se dirigem ao Centro, que procuram informação e que fazem questão de acompanhar o candidato em todas as etapas, tentando, muitas vezes, substituí-los. Destes casos, um foi mesmo acompanhado pelo pai durante a entrevista individual e foi este que deu toda a informação solicitada. Mesmo quando se colocaram questões directamente ao candidato, o pai tendeu a substituí-lo, sem lhe dar hipóteses de responder, não por incapacidade do candidato para o fazer. Tratou-se assim de um caso claro em que o pai se torna o obstáculo, reprimindo a autonomia e independência do candidato, ao invés de ser um facilitador. Destes cinco casos, os encaminhamentos foram diversificados (dois ao abrigo do decreto-lei n.º 357/2007, um para um Curso EFA parcial, de nível secundário, um para um curso profissional, numa instituição voltada para o trabalho com PCDI e um – o caso de depressão - para processo RVCC). Foram todos encaminhados para as ofertas consideradas como as mais adequadas ao perfil de competências demonstrado, considerando sempre as suas especificidades e necessidades.

Recentemente fomos confrontados com duas situações de adultos com dificuldades motoras graves, que exigem deslocação de carro e a adaptação de todas as etapas. Um destes processos está ainda na fase inicial, de acolhimento e diagnóstico, pelo que todas as sessões estão a ser realizadas no piso inferior do edifício onde funciona o CNO. O outro caso é o de uma adulta já encaminhada para processo RVCC por outro Centro, que solicitou transferência para o CNO Anselmo de Andrade e cujas especificidades e necessidades levaram já a um confronto efectivo com as nossas fragilidades e com a análise de adaptação do processo futuramente e que passará pela realização do mesmo nos pavilhões e a realização de sessões individuais sempre que necessário. Tal acontecerá, numa primeira fase, nas sessões de TIC, uma vez que, lamentavelmente, todas as salas de informática da escola se situam nos primeiros pisos. Assim, proceder-se-á à requisição de material informático portátil na mediateca da escola, de forma a serem desenvolvidas as sessões necessárias, quer de reconhecimento, quer de formação

complementar, caso haja esta necessidade. Previamente ao início do processo e por se tratar de um caso de transferência, cuja recolha de informação foi feita por um outro CNO (e não foi remetida ao CNO Anselmo de Andrade) a adulta foi sujeita a uma pequena entrevista de recolha de informação específica que permita contextualizar o seu caso, as suas necessidades e fragilidades e identificar facilitadores do processo, bem como obstáculos a contornar.

4.1. Instrumentos

Os instrumentos de diagnóstico aplicados na recolha de informação (guião de entrevista e questionários de levantamento de competências e de necessidades de formação) têm sido comuns a todos os candidatos inscritos no nosso Centro, exceptuando no trabalho com a APPACDM e sempre que tal se verifique necessário na recolha de informação junto do público que, autonomamente, se inscreve no CNO.

Com esta instituição foram realizadas, até ao momento, as sessões de acolhimento e esclarecimento e foram aplicados questionários adaptados. As entrevistas ainda não decorreram uma vez que as duas entidades entraram numa fase mais complexa do ano, contudo, a estratégia pensada e acordada passa por uma articulação sempre muito próxima entre os elementos da equipa do CNO da Anselmo de Andrade (TDE e profissionais RVC com habilitações em Psicologia) e elementos da equipa da própria entidade. É com estes que os utentes lidam no dia a dia e com os quais têm desenvolvido relações de confiança, de trabalho e de formação, benéficas para o levantamento de competências e de experiências dos candidatos, bem como para a criação de um ambiente familiar, onde se sintam seguros e à vontade.

Com a perfeita consciência de necessidade de adaptação, um dos aspectos fundamentais passa ainda pela sensibilização da própria equipa para a realidade desta entidade e do seu público e pela vontade de encontrar estratégias e alternativas que permitam realizar um trabalho rigoroso, cuidado e justo. Pode ser esta a grande batalha, uma vez que, tal como referido anteriormente, a equipa de formadores está ainda muito presa aos modelos escolares de ensino, numa lógica de professor – aluno e ainda pouco voltada para uma oferta de reconhecimento dos adquiridos nos mais variados contextos de vida. Por outro lado, a perspectiva é a de separação entre o que consideram ensino regular e ensino especial, pelo que a primeira reacção à inclusão destes públicos não foi tão positiva quanto seria desejável.

4.2. Pontos fortes

Até ao momento e porque se pretende avançar com um projecto exequível, que não seja submetido a uma gaveta no futuro, foi aferida a receptividade da coordenação bem como da equipa de profissionais, a qual, sendo positiva, se revelou fundamental, tendo permitido já alguma discussão relativamente ao tema, bem como um levantamento de recursos. A este nível, considera-se possível avançar com a adaptação de alguns recursos, nomeadamente através do uso de outros espaços da escola, com rampas de acesso e uma melhor preparação para pessoas portadoras de deficiência neuromuscoloesqueléticas. Por outro lado, o facto de termos na equipa três Psicólogas, favorece a abordagem junto de determinados públicos, como o caso de pessoas com depressão e pessoas portadoras de deficiência intelectual. Da mesma forma, estes três elementos, que até ao momento acederam a toda a formação dada pelo IIEFP submetida a esta temática, terão disponibilidade para dar formação à restante equipa.

Outro ponto forte, que surge associado a toda a dinâmica da Iniciativa Novas Oportunidades, está relacionado com a possibilidade de todos os procedimentos serem susceptíveis de adaptação e flexibilização, considerando sempre as características individuais de cada candidato. Sendo algo que se pressupõe como regra para o público em geral, será ainda mais emergente perante pessoas portadoras de deficiência e incapacidade.

Desde que esta nova dinâmica começou a ser pensada no Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, que se colocou a hipótese de, perante determinadas tipologias de deficiências e incapacidades, ser a equipa a dirigir-se ao local, às associações/instituições que, no terreno, trabalham já com estes públicos. De facto, a itinerância é algo que é preconizado na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades e que implica a disponibilidade da equipa para realizar todo o trabalho fora do seu espaço físico. Até ao momento foi feita itinerância com entidades empregadoras, que permitem que os seus recursos humanos, dentro do seu horário de trabalho, disponham de tempo para a realização de toda a etapa de acolhimento, diagnóstico e processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. O trabalho a desenvolver com a APPACDM será então realizado em regime de itinerância. Contudo e considerando que os candidatos não terão todos o perfil adequado para o Processo RVCC, considera-se fundamental que os mesmos não fiquem sem resposta e, não obstante as suas possíveis carências ao nível da autonomia e mesmo a nível financeiro, terá que ser analisada a possibilidade de se poderem desenvolver Cursos EFA em regime de itinerância, sendo que ainda não é possível aferir a sua viabilidade.

Outro ponto forte a salientar prende-se com a abertura interna para a realização de parcerias com entidades que, em conjunto com a equipa do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade, possam apoiar no desenvolvimento dos processos junto dos candidatos.

4.3. Pontos fracos internos ao CNO AA

Na realização deste trabalho e deste levantamento, não poderiam faltar os pontos fracos, os quais são importantes de salientar, de forma a que se possam delinear estratégias que permitam ultrapassar os mesmos. Um dos pontos mais preocupantes e difíceis de corrigir prende-se com a falta de orientação por parte da equipa formadora, tal como referido anteriormente, muitas vezes presa ao modelo escolar do ensino regular e que consubstancia para os mesmos, uma separação entre este e o ensino especial. Ora considerando que estes elementos se constituem como os “agentes reconhecidos socialmente, instituídos e a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação” (Canário, 2008, p. 17) bem como de apoio na redescoberta das competências adquiridas nos mais variados contextos, revela-se fundamental a sua abertura e orientação para as necessidades das PCDI, numa actuação de inclusão.

Paralelamente e porque dependemos de recursos financeiros, muitas vezes escassos para aquilo que são já as necessidades de cada centro, é de salientar a indisponibilidade para, de momento, investir nos recursos mais específicos que permitam trabalhar com invisuais, surdos e surdos-cegos, por exemplo, bem como investir numa formação mais especializada para toda a equipa: desde língua gestual, a técnicas mais específicas de comunicação, entre outras.

4.4 Pontos fracos externos ao CNO AA

Surgindo esta necessidade de adaptar o Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade, confirmou-se que, muitos dos documentos e trabalhos produzidos, no âmbito da educação de pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, está ainda muito voltada para as crianças e jovens, havendo ainda pouco no que respeita à educação e formação de adultos. De facto, considera-se como um grande obstáculo a existência de pouca literatura subordinada ao tema, no que respeita à educação e formação de adultos portadores de deficiências e incapacidades.

Simultaneamente, há a salientar a, cada vez mais evidente falta de formação e de orientações da ANQ - até agora a formação foi dada pelo IEFPP, com a presença de alguns dos CNO's inclusivos a operar no terreno, a última delas há cerca de um ano, sendo que, no total foram apenas duas formações, de um dia cada uma, claramente insuficientes para dotar as equipas da sensibilidade necessária e dos conhecimentos exigidos. Na altura foi apresentada, por parte da ANQ, uma intenção em fomentar mais momentos de formação e de reflexão que, até ao momento, não aconteceram.

Outro ponto que ultrapassa a equipa, prende-se com a ausência de recursos financeiros para a adequação dos espaços e dos materiais. Idealmente, o espaço onde funciona o Centro deveria ser alvo de obras (as quais podem ainda vir a decorrer, dependendo da continuidade do Programa Parque Escola, que visa reabilitar o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução de um programa de modernização da rede pública das escolas secundárias). Contudo, estas obras têm sido sucessivamente adiadas, o que se coloca como um forte entrave a uma maior adequação dos espaços a este novo público que se pretende abranger.

4.5. Reflexão para a mudança

Os próximos passos, para um trabalho de qualidade prendem-se indiscutivelmente com a cimentação de parcerias com entidades que detêm já os recursos (materiais e técnicos) e a experiência, com as quais podemos aprender e colaborar estreitamente.

Por outro lado e, decorrente do anteriormente apontado, urge o desenvolvimento de formação ministrada pela ANQ e pelo IEFPP, em colaboração com as entidades que detêm a experiência no terreno. Esta formação, ao contrário do que tem acontecido até ao momento, deverá implicar sessões de trabalho específicas para cada uma das funções dos elementos dos Centros Novas Oportunidades, delineando assim responsabilidades e dotando de conhecimentos adequados cada um dos membros das equipas.

Espera-se, num futuro a médio prazo, a adaptação e optimização do espaço físico do CNO, através da realização de obras através da Parque Escolar, o que beneficiará o público em geral e as pessoas portadoras de deficiência e incapacidade em particular. De igual modo, espera-se que, não obstante o quadro político actual, a possibilidade de um orçamento para adaptação e viabilidade dos centros face a esta realidade.

Ainda numa perspectiva de mudança futura e tendo por base os conceitos de Sasaki (Guia metodológico, 2009, p. 32), existem seis requisitos básicos, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, que possibilitam a gestão da diversidade e a inclusão:

Quadro n.º 3 Requisitos para a adequação do CNO Anselmo de Andrade

Cruzamento dos seis requisitos básicos de Sasaki, com a realidade do CNO Anselmo de Andrade. De realçar que neste quadro, como equipa técnica consideram-se os Profissionais de RVC e a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

Requisitos	Descrição	Ponto forte	Ponto Fraco	Estratégia de melhoria
Acessibilidade arquitectónica	Inexistência de barreiras ambientais físicas, nos espaços ou equipamentos	Existência de rampas na escola	Desajustado a públicos com dificuldades motoras	Obras Parque escolar
Acessibilidade comunicacional	Inexistência de barreiras na comunicação interpessoal, na escrita e virtual	Equipa técnica flexível e orientada para a adaptação às necessidades	Desajustado face a públicos invisuais e com deficiências na audição	Colaboração com entidades e técnicos especializados – trabalho em itinerância
Acessibilidade metodológica	Inexistência de barreiras nos métodos e técnicas de desenvolvimento das actividades e dos trabalhos	Adaptabilidade e flexibilização dos processos	Recursos inadequados às necessidades de determinados públicos	Colaboração com entidades e técnicos especializados – trabalho em itinerância
Acessibilidade instrumental	Inexistência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho	Adaptabilidade e flexibilização dos processos	Recursos inadequados às necessidades de determinados públicos	Colaboração com entidades e técnicos especializados – trabalho em itinerância
Acessibilidade programática	Inexistência de barreiras invisíveis integradas em políticas públicas e normas ou regulamentos	Legislação existente	Formação insuficiente; Falta de recursos	Articulação estreita com ANQ; IEFP e CNO's Inclusivos
Acessibilidade atitudinal	Inexistência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações	Equipa técnica orientada para as PCDI	Equipa de formadores pouco orientada para as PCDI	Formação ajustada às necessidades da equipa, orientada para as funções de cada um dos seus elementos

Fonte: Adaptado do Guia Metodológico, 2009, p. 32

Embora a centralidade do adulto seja uma das ideias preconizadas na Iniciativa Novas Oportunidades e sobretudo, no desenvolvimento do Processo RVCC, tal assume-se com um carácter ainda mais emergente quando lidamos com pessoas portadoras de deficiência e incapacidade. Este princípio deve ser integrado por toda a equipa com o mesmo nível de compromisso – ao adulto devem ser fornecidos os meios para interagir integrado na sociedade, tendo o mesmo um papel central no processo de aprendizagem, de acordo com o modelo dialógico social, desenvolvido por Sanz Fernández (2006, p. 40). Compete à equipa que o acompanha, orientá-lo no processo de aprendizagem e de redescoberta das suas competências.

5. Plano de acção para a reconstrução do CNO, numa perspectiva de inclusão

Dando seguimento ao ponto anterior e, considerando a formação realizada nesta temática até ao momento e porque a mesma foi proporcionada pelo IEFP, em colaboração com entidades promotoras de Centros Novas Oportunidades Inclusivos, crê-se que este projecto, a funcionar em pleno, necessitará de um plano de acção que defina estratégias e prioridades, o qual, idealmente, será aplicado a médio prazo. Se por um lado poderá haver a necessidade de se contar com a colaboração de técnicos especializados (ex língua gestual), por outro, é emergente a necessidade de adaptação das infra-estruturas, bem como de aquisição de alguns materiais necessários (nomeadamente no que concerne a software e hardware adaptado e equipamentos de auxílio à leitura e audição). Em alternativa, há que fomentar o trabalho próximo e articulado com parcerias, detentoras dos mesmos, com as quais seja possível realizar um trabalho em itinerância, sempre com um acompanhamento muito próximo por parte de técnicos especializados. Esta poderá mesmo ser uma estratégia a adoptar em muitos dos casos, no sentido de potenciar o processo de cada um dos candidatos.

De seguida serão apresentadas sugestões com base na experiência, nos documentos produzidos pelo IEFP e outras entidades como o Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) e na formação dada pela ANQ, mas sobretudo, fruto de uma reflexão sustentada, que potencie a sua aplicabilidade e adequação a este público que, até ao momento e exceptuando a experiência com a APPACDM, tem sido sobretudo residual.

5.1 Adaptação dos espaços, dos recursos e eliminação das barreiras arquitectónicas

A acessibilidade dos espaços e dos recursos, orientados para as pessoas constitui-se como um dos requisitos fundamentais para a inclusão, no que se refere ao espaço de trabalho e aos espaços comuns, às tecnologias da informação e da comunicação e às atitudes das equipas/agentes, que se pretendem facilitadores dos processos. A eliminação de barreiras arquitectónicas potencia, naturalmente, a autonomia das pessoas e a funcionalidade dos espaços, numa perspectiva de segurança e adequabilidade.

No caso do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade e relativamente a barreiras arquitectónicas, este poderá ser um dos obstáculos mais difíceis de contornar, pela carência de recursos financeiros que possibilitem algumas obras necessárias assim como o recurso a outros aspectos importantes e que se prendem com a ergonomia do espaço e com ajudas técnicas e produtos de apoio, facilitadores, como sejam mesas e cadeiras reguláveis, ecrã táctil, folheador electrónico, entre outros, adaptados às especificidades de cada um dos candidatos. No entanto, no caso de pessoas portadoras de deficiência músculo-esquelética, por exemplo, será sempre possível recorrer ao piso inferior do edifício onde se situa o CNO, bem como a salas nos pisos inferiores dos diversos blocos da escola, os quais têm rampas de acesso facilitadoras. Na ausência de uma sala de informática nos mesmos, a medida a adoptar passa pela requisição de computadores portáteis à mediateca da escola, para o desenvolvimento das sessões de trabalho.

Perante casos mais exigentes, de natureza mais específica, deverá recorrer-se a centros especializados, dotados de recursos materiais adequados e ajudas técnicas especializadas, ajustadas às limitações funcionais específicas de cada um dos candidatos e trabalhar em parceria com os Centros de Recursos Para a Inclusão (CRI). Estes poderão ser fundamentais, por exemplo, no trabalho com invisuais, cujos recursos extremamente específicos, como a necessidade de tradução dos materiais em Braille, são fundamentais para a autonomia na realização dos trabalhos e dos processos, estando ainda dotados de equipas técnicas especializadas, com as quais a equipa do Centro deverá trabalhar articuladamente. O trabalho deverá ser sempre em cooperação entre o CNO e o CRI, numa perspectiva de inclusão destes públicos nos sistemas de educação e formação e no desenvolvimento de um percurso que potencie a sua qualificação.

Considerando a hipótese de, num futuro a médio prazo, existir financiamento para a adaptação dos recursos existentes e, considerando as deficiências e incapacidades possíveis, descreve-se, no quadro seguinte, o tipo de materiais necessários, para um ajustamento concreto e adaptado às mesmas:

Quadro n. 4 - Investimento – materiais/meios necessários para a adequação de um Centro Novas Oportunidades às pessoas portadoras de deficiência e incapacidade

Recursos	Invisuais	Auditivas	Mentais	Músculo-esqueléticas	Observações
Materiais	Leitor de ecrã; ampliador de caracteres para computador; impressora e máquina Braille; instrumentos de mediação adaptados	Instrumentos de mediação adaptados	Material ajustável; instrumentos de mediação adaptados	Instrumentos de mediação adaptados	Necessidade de formação contínua a todos os elementos da equipa pedagógica
Humanos	Consultor de Braille e para a deficiência invisual; Pessoas significativas;	Interprete de língua gestual portuguesa e/ou formador de LGP; Pessoas significativas;	Técnicos especializados; Pessoas significativas	Profissionais qualificados no auxílio do adulto; Pessoas significativas;	
Possíveis Entidades Parceiras	Centro de educação e desenvolvimento Pina Manique; Centro Novas Oportunidades da Casa Pia de Lisboa	Centro de educação e desenvolvimento Pina Manique; Centro Novas Oportunidades da Casa Pia de Lisboa	Centro Novas Oportunidades Arrábida; Associação de paralisia cerebral de Coimbra	Entidades com equipas multidisciplinares e profissionais qualificados;	

5.2. Criação, com base na literatura produzida, de um manual de procedimentos com orientações específicas para as diferentes etapas

No desenvolvimento desta nova dinâmica, importa dotar a equipa técnico pedagógica do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade de conhecimentos específicos na atitude, postura, linguagem e estilo de comunicação, no sentido de beneficiar e facilitar a relação a estabelecer com cada um dos adultos.

À semelhança do que acontece com qualquer um dos candidatos que se dirige ao Centro, é fundamental que a pessoa portadora de deficiência e incapacidade se sinta como sendo central e a principal interessada em todo este processo. Estas questões, aliadas entre si, terão naturalmente um impacto positivo no envolvimento e na participação do candidato e contribuirão significativamente para o seu empowerment, no sentido de as orientar na definição dos seus objectivos e metas e de promover a sua responsabilização, participação e, conseqüentemente,

autonomia, da qual beneficiará na realização do processo de certificação, mas também no seu futuro.

As expectativas de cada um destes candidatos deverão ser considerada como um ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido, numa lógica que o implicará mais na sua integração, na sua reflexão, no seu trabalho. Segundo Rappaport e Zimmerman (cit in Guia Metodológico, 2009, p. 26), tal permitirá ao candidato potenciar a sua capacidade de “analisar, compreender, mobilizar, resolver, isto é, de gerir a sua própria vida agindo sobre o mundo”. De realçar que, segundo alguns elementos das equipas de CNO inclusivos, o nível de exigência dos próprios candidatos é, muitas vezes, mais alto do que o de outros adultos.

De seguida, propõe-se um quadro de atitudes e competências relacionais e sociais e serem estudadas e interiorizadas, de forma a potenciar a relação com estes públicos, tendo o mesmo por base literatura variada, no âmbito do trabalho e da formação com PCDI.

Quadro n.º 5 - Guia de apoio para a interacção com Pessoas portadoras de deficiências e incapacidades

TERMINOLOGIA E LINGUAGEM

- Recorrer a uma linguagem adequada e de compreensão fácil;
- Cumprimentar e comunicar com a pessoa da mesma forma que faria com qualquer outra pessoa;
- Enfatizar a pessoa e não a deficiência;
- Não utilizar o termo deficiente, mas sim portador de deficiência;
- Não utilizar os termos “diminuído, incapacitado, inválido e outros de cariz idêntico”;
- Desvalorizar expressões como “vemo-nos daqui a pouco” ou “dê um pulo aqui ao centro”;
- Evitar frases que transmitam dependência ou fraqueza;
- Praticar os princípios de uma escuta activa;
- Comunicar directamente com a pessoa portadora de deficiência ou incapacidade;
- Adaptar os métodos e recursos à deficiência ou incapacidade da pessoa;
- Evitar pressupostos sobre a deficiência da pessoa e, conseqüentemente, sobre as suas competências.

RELACIONAMENTO COM A PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA E INCAPACIDADE

- Ter capacidade de adaptação às situações, às pessoas e aos contextos;
- Reflectir de forma crítica sobre o seu próprio trabalho e desempenho;

- Demonstrar auto-controlo, auto-regulação, exigência pessoal e consciência dos limites;
- Promover relações empáticas, seguras e desafiantes;
- Demonstrar sensibilidade face a situações complexas e novas;
- Controlar o envolvimento afectivo;
- Actuar com base nos princípios de ética e deontologia;
- Interagir directamente com a pessoa portadora de deficiência e incapacidade;
- Antes de ajudar, perguntar se a pessoa necessita de ajuda;
- Não confundir deficiência e/ou incapacidade com doença;
- Conhecer a realidade da deficiência;
- Contactar fisicamente, dependendo da situação e familiaridade, como se faria com outra pessoa;
- Não assumir pressupostos sobre a situação específica da pessoa;
- Manter contacto visual;
- Mesmo na presença de um intérprete ou de um profissional de saúde, comunicar directamente com a pessoa portadora de deficiência ou incapacidade;
- Atitude positiva perante o outro: assumir que será bem-sucedido na interacção com o outro;
- Estar preparado para explicar mais do uma vez o mesmo assunto e não desistir;
- Não transparecer nunca algum desconforto que se possa estar a sentir, sobretudo quando motivado por alguma alteração física;
- Dar os contactos e nome ao candidato, para que nos possa contactar sempre que necessário, mas também para que possamos ser contactados por pessoas significativas ou técnicos sociais – importa manter um contacto privilegiado com os mesmos;
- Não pressionar, em momentos de decisão;
- Ter em consideração os tempos do candidato, quer no discurso, quer na produção de resultados.

ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO

- Conduzir as entrevistas com pessoas portadoras de deficiência e incapacidade da mesma forma como com qualquer outra pessoa, adaptando naturalmente os recursos, caso seja necessário;
- Enfatizar competências, qualidades individuais, realizações, mas da mesma forma como com qualquer outra pessoa, no sentido de potenciar a valorização pessoal;
- Colocar apenas as questões absolutamente necessárias para o diagnóstico a realizar e para o levantamento de necessidades consoante o encaminhamento do candidato;
- Não tirar conclusões precipitadas sobre as competências individuais ou falta delas, para a realização de determinadas tarefas;
- Ter algum cuidado com a opinião de terceiros (pessoas significativas e/ou técnicos sociais) sobre as competências e capacidades do candidato, para a realização de determinadas tarefas;
- Garantir que, caso a pessoa tenha dificuldades em preencher documentos, lhe é fornecido o apoio adequado;

- Não utilizar, nas notas de entrevista, expressões de cariz negativo como “não consegue”, “não faz”;
- Realçar as características positivas dos adultos;
- Incluir a presença de um técnico especializado, sempre que necessário.

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS SESSÕES DE TRABALHO

- Encorajar o desenvolvimento pessoal do candidato;
- Promover a autonomia do candidato;
- Trabalhar articuladamente em equipa;
- Não dramatizar os vários momentos da história de vida da pessoa e não expressar reacções emocionais de comiseração, nem exaltar heroicamente as suas características;
- Solicitar conselhos de logística e outras informações à pessoa portadora de deficiência ou incapacidade;
- Garantir a adequação do espaço e mobilizar ajudas técnicas ou produtos de apoio;
- Antecipar obstáculos e/ou problemas e encontrar facilitadores;
- Articular com entidades e técnicos especializados sempre que necessário (ex: terapeuta da fala, psicólogo, entre outros);
- Envolver pessoas significativas, sempre que tal se revele como facilitador do trabalho a ser desenvolvido;
- Rever questões relacionadas com organização e duração do processo RVCC e de cada uma das sessões, respeitando os tempos necessários a cada um dos candidatos, para a concretização das suas tarefas;
- Realizar sessões individuais sempre que estas se revelem necessárias;
- Agir com base nos princípios da integração, ou seja, sempre que se adequar às especificidades de cada adulto, integrá-lo em grupos heterogéneos e de normalização, ou seja, desenvolver as sessões de trabalho em ambientes não restritivos e normalizados, desde que ajustados às necessidades dos candidatos;
- Flexibilizar o referencial de competências-chave de nível básico, de forma a adaptar o mesmo à diversidade funcional de cada um dos adultos;
- Assumir alguns princípios básicos, como flexibilidade e trabalho cooperativo e participativo;
- Assegurar os meios humanos e materiais necessários a cada adulto;
- Adaptar o processo ao adulto e não o adulto ao processo;
- Incluir a presença de um técnico especializado, sempre que necessário.

5.3. Participação de familiares, amigos ou técnicos facilitadores dos processos

Em processos de inclusão social, há que considerar a importância das pessoas significativas (familiares, amigos, pares, conhecidos, profissionais de saúde, técnicos sociais e/ou

especializados e outros) na forma como interagem com pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, no sentido de facilitar e promover a sua relação com a equipa do Centro Novas Oportunidades. De facto, aspectos como a linguagem, a postura, comportamentos e atitudes têm que ser adaptados e ajustados, de forma a evitarem sentimentos de rejeição e/ou negação, dado que “é na interacção que a inclusão se proporciona” (guia metodológico, 2009, p. 25). Contudo, há que avaliar a importância de cada um destes elementos, na realização do processo, uma vez que os mesmos podem perverter os processos, tornando-se obstáculos à relação a estabelecer entre o candidato e os elementos da equipa técnico-pedagógica. Tal acontece em situações em que a pessoa significativa ou técnico social especializado tende a substituir o próprio candidato nas mais variadas tarefas e situações.

Assim, importa perceber em que medida a participação de outros elementos, externos ao CNO, é positiva para o desenvolvimento de todas as etapas e consequente oferta de certificação e/ou de formação, mantendo o foco no adulto como principal protagonista de todo o processo que se vai desenvolver, de forma a impulsionar a sua participação de forma activa e envolvida. As pessoas significativas devem facilitar os processos, perante barreiras variadas com as quais os adultos se podem deparar, barreiras estas que se podem situar tanto no domínio físico (barreiras arquitectónicas, por exemplo), como no domínio atitudinal.

Sempre que se verifique a necessidade de incluir um elemento facilitador, é de extrema importância que o seu papel e os objectivos da sua participação fiquem claramente definidos no decorrer de todo o processo, de forma a evitar que se constitua como um impedimento na realização do(s) processo(s) e fomente a dependência por parte do adulto.

5.4. Articulação com outras entidades, profissionais e centros de na área das necessidades educativas especiais

Do levantamento feito às instituições que, no concelho de Almada, trabalham junto de pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, uma primeira linha de actuação será estabelecer um contacto com cada uma delas, no sentido de desenvolvimento de um trabalho articulado em parceria. Nesta lógica, o CNO Anselmo de Andrade providencia os meios humanos e os métodos e as respectivas entidades, os recursos necessários que possibilitem a adaptação de cada uma das etapas, junto de cada um dos candidatos.

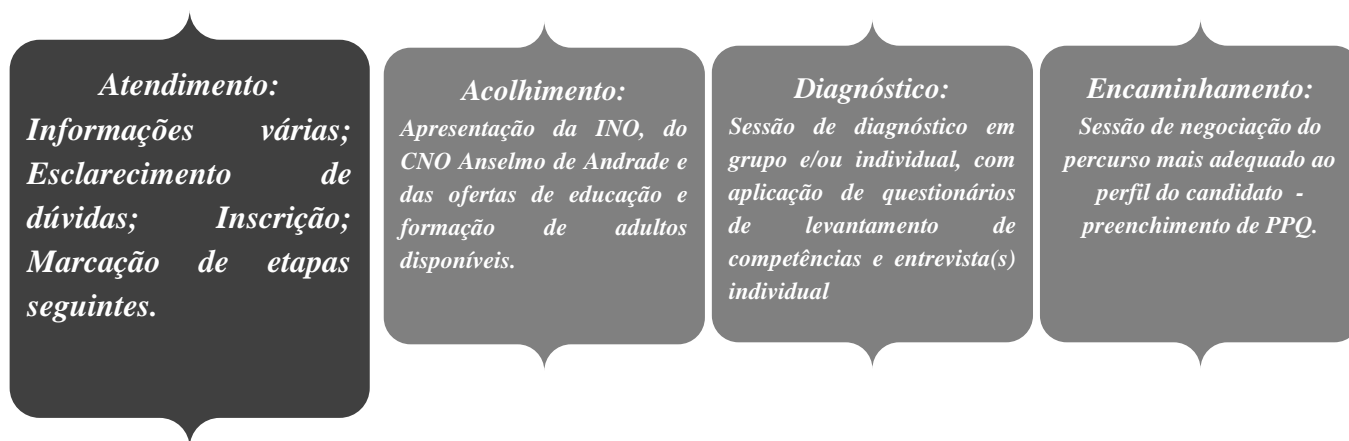
Considerando os elevados riscos de exclusão social a que estão sujeitas as pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, é emergente encontrar os meios de actuação, que potenciem o seu desenvolvimento, a elevação da sua certificação e o aumento de formação, face a uma sociedade cada vez mais competitiva. Estes públicos são cada vez mais exigentes consigo mesmos, na procura da reivindicação dos seus direitos e de melhores condições de vida, através do desenvolvimento das suas competências profissionais e pessoais. Nesta óptica, foi criado o Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. (INR), o qual tem como objectivos o acompanhamento dos esforços e dinâmicas, a nível nacional, ao nível da formação ao longo da vida das pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, através das medidas implementadas por organismos do estado, como as desenvolvidas por organismos não-governamentais (Revista Aprender ao Longo da Vida, 2008, p. 21). As entidades que intervêm neste domínio têm como princípio a actuação orientada para as expectativas dos adultos.

O INR foi criado com o objectivo de apoiar as entidades que trabalham numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida das pessoas portadoras de deficiência e incapacidade. Este apoio pode ser realizado através da consulta da sua biblioteca, mas também no acesso a programas de formação especializada e de aperfeiçoamento para as equipas que abraçam estes domínios. Neste sentido, importa estabelecer um contacto próximo e consistente com o INR, de forma a dotar a equipa do CNO Anselmo de Andrade de uma formação sustentada e do acesso a informação, fundamental para a implementação de boas práticas de trabalho com as PCDI.

Em 2007 o Centro Novas Oportunidades do Centro de Educação e Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira, pertencente à Casa Pia de Lisboa, iniciou a implementação de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para adultos surdo-cegos, surdos ou cegos/com baixa visão. Considerando a inexistência, a curto e médio-prazo, dos meios humanos e técnicos para a abrangência a este público no CNO Anselmo de Andrade e sempre que não seja possível colaborar em itinerância com as entidades que, no concelho de Almada, trabalham com estes adultos, poderá ser pertinente estabelecer uma parceria com este Centro, que possibilite o encaminhamento destes públicos específicos para o CNO da Casa Pia.

5.5. Guia para a acção – Metodologia de atendimento, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento

Figura 2 - Atendimento



O primeiro contacto com o adulto, quer seja nas instalações do Centro Novas Oportunidades, quer seja na entidade parceira, é de extrema importância. É a primeira imagem do centro e da sua forma de trabalhar. É o primeiro impacto, impacto esse que pode determinar todo o percurso do candidato e mesmo o seu sucesso. Os candidatos chegam com muitas dúvidas e poucas certezas. É também nesta fase em que há um primeiro confronto com o que poderão ser algumas das especificidades de cada um dos candidatos, as quais, na fase de diagnóstico, mais facilmente serão identificadas e registadas.

Para um trabalho em conformidade, revela-se fundamental que todos os elementos da equipa (considerando que, como referido anteriormente, todos estão consignados a atendimentos, dada a ausência de um técnico administrativo e que, em fases posteriores do processo, poderão acompanhar o candidato) estejam preparados para todo o tipo de casos que possam surgir e que articulem com a TDE todo o tipo de especificidades e/ou necessidades que podem exigir uma adaptação de procedimentos. Contudo e porque nem sempre há esta abertura, é já política do Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade garantir a presença de um profissional RVC ou da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento em todos os blocos horários, uma vez que a experiência e formação destes profissionais (quer académica, quer profissional) lhes tem permitido uma maior adequação nas respostas.

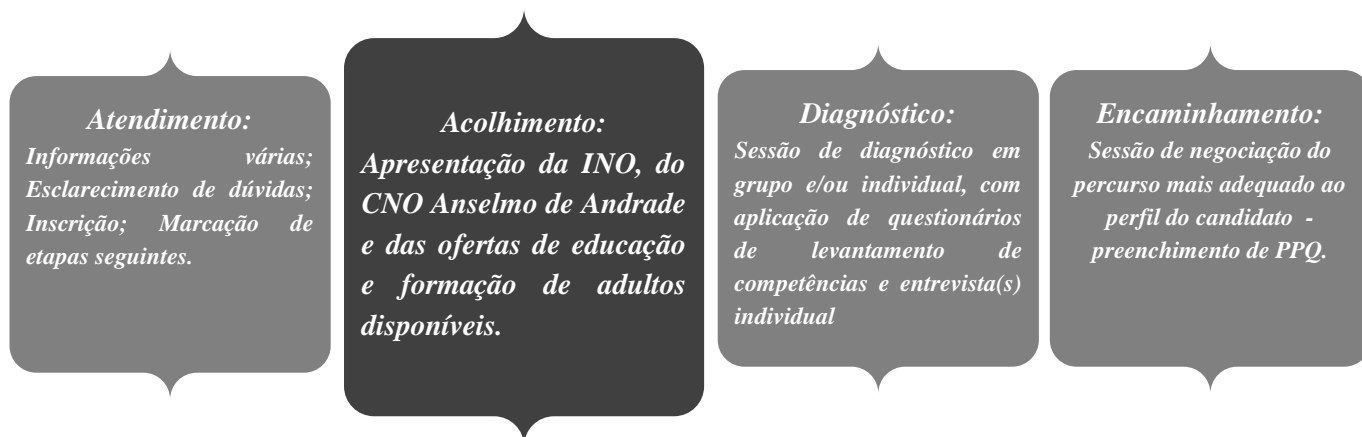
Nesta etapa inicial e após uma explanação sintética dos procedimentos a seguir, os candidatos são inscritos no SIGO, sistema que permite, na ficha de inscrição de cada candidato, a

identificação de deficiências (aqui, claramente, não há uma distinção entre deficiência e incapacidade), sendo que, posteriormente, são encaminhados para uma sessão de acolhimento. Importa, desde logo, adequar toda a abordagem ao adulto, mesmo no que respeita à linguagem, uma vez que a mesma pode ser um factor decisivo na obtenção de informação, ou, pelo contrário, um obstáculo no entendimento entre o técnico e o adulto (Cavaco, 2002, p. 44).

Figura 3 – Exemplo de uma ficha de inscrição retirada do SIGO

The screenshot shows a web browser window displaying the SIGO registration form. The browser address bar shows the URL: <http://sigo.gepe.min-edu.pt/areareservada/faces/inscricoes/CriarInscricao.jsp>. The page header includes the logo for 'NOVAS OPORTUNIDADES APRENDER COMPENSA' and the user's name 'Maria Bárbara Corte-Real Ribeiro Alves Vieira'. The form is divided into several sections: 'Centro NO' (Entidade Promotora: ES/EB3 Anselmo Andrade), 'Caracterização' (Centro / Balcão: 1030379 - Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Anselmo Andrade), 'Identificação' (CONSULTAR INSCRIÇÃO), 'CONTACTOS', 'FORMANDO' (Número Formando SIGO, Nome, Data Nascimento, Tipo Documento: Autorização de Residência, Nº Identificação, Data da Inscrição: 2009/11/24, * Qualificação: Escolar), and 'Formandos e Inscrições' (* Último ano de escolaridade obtido: 9º Ano, Nível de Ensino a que se candidata: Secundário). There are also checkboxes for 'Inscrição em Itinerância', 'Abrangido por Protocolo', and 'Portador de Deficiência'. A green arrow points to the 'Portador de Deficiência' checkbox. The footer of the page indicates 'Novas Oportunidades | Última actualização em 2011/06/03 | 2.4.5' and a 'Topo' link.

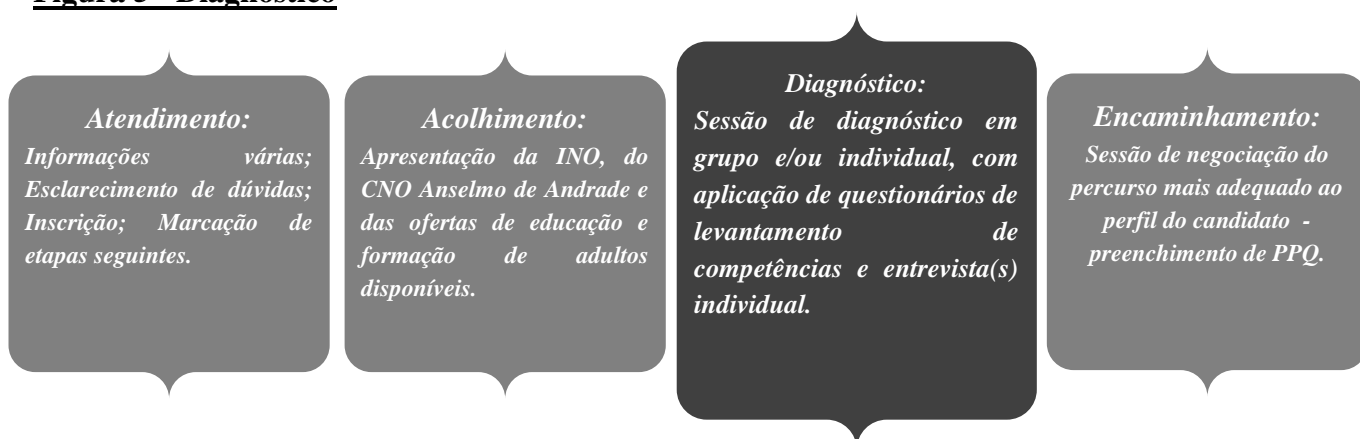
Figura 4 – Acolhimento



Na etapa de acolhimento, algo que, habitualmente é realizado em grupo, é fornecida, de forma estruturada e consistente, informação geral relativa ao Centro Novas Oportunidades, bem como sobre as ofertas de qualificação. Esta sessão termina com a calendarização das sessões seguintes e com a solicitação de algum documento que não tenha sido ainda entregue, fundamental para o diagnóstico, como o certificado de habilitações escolares, certificados de formação, documentos comprovativos de determinadas experiências de vida (exemplo: amostras de trabalhos artísticos como quadros, esculturas, documentos escritos, entre outros) e o curriculum vitae, quando os candidatos têm meios para o fazer.

Sempre que necessário, esta etapa deverá ser individual. Tal justifica-se em casos muito específicos, como processos ao abrigo do Decreto-lei n.º 357/2007, para os quais as restantes ofertas não se afiguram como as mais adequadas, ou sempre que é identificada alguma especificidade junto dos candidatos, nomeadamente: casos de depressão, casos de pessoas que referem no atendimento que têm muitas dificuldades e casos de pessoas portadoras de deficiências ou incapacidade. Nestes casos, mais singulares, importa realizar uma ou mais sessões individuais, de forma a fazer um levantamento das necessidades de adequação e adaptação de todas as etapas às suas necessidades e especificidades, a par do desenvolvimento de toda a etapa de diagnóstico, com materiais adequados e os recursos ajustados.

Figura 5 - Diagnóstico



A etapa de diagnóstico inicia-se com uma sessão, de grupo ou individual, consoante as necessidades dos adultos, com a qual se pretende fazer uma caracterização muito específica de cada um, nomeadamente no que respeita às suas motivações, competências integradas no referencial de competências-chave para o nível a que se candidata, necessidades de formação e expectativas. Esta caracterização é fundamental para toda a etapa de diagnóstico que, culminando

na entrevista individual, estabelece as bases para o encaminhamento mais adequado ao perfil, motivações, necessidades e expectativas do candidato.

A entrevista constitui a etapa de clarificação da situação específica do candidato, nomeadamente no que respeita às suas características pessoais e contextos de vida. Pretende-se, neste momento e tendo por base a informação recolhida no questionário e a análise de toda a documentação entregue pelo candidato, fazer um levantamento do seu património pessoal de competências e dos momentos chave dos mais variados contextos de vida. O guião de entrevista, adaptado a estes públicos deverá ser preenchido pelo técnico que conduz a entrevista, sendo que, considerando as necessidades de alguns candidatos, sempre que tal se considere imprescindível, poderá estar presente um terceiro elemento, facilitador da relação que se pretende estabelecer. Alguns exemplos a considerar: um intérprete de língua gestual, psicólogos clínicos, uma pessoa significativa, um técnico social especializado, entre outros, desde que considerados como facilitadores dos processos e não se constituam nunca como obstáculos ao desenvolvimento dos mesmos.

A recolha desta informação, junto das pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, aliada à identificação das suas condições para a realização do trabalho, fora e dentro do centro e ao levantamento das necessidades de ajustamento às suas especificidades, permitirá delinear as linhas de trabalho para a etapa seguinte, de encaminhamento para a oferta mais adequada.

Em anexo, segue o guião de entrevista construído para este público (anexo 2), com base no guião já utilizado no CNO Anselmo de Andrade, dado que há alguma informação mais singular a recolher, fundamental para determinar os ajustamentos necessários e para partilhar com a equipa que, posteriormente, irá trabalhar com o adulto.

O técnico que entrevista o adulto (TDE ou Profissional de RVC) deverá sempre ter em consideração que, no decorrer do discurso dos adultos, poderão ocorrer “distorções, deformações, ocultações e transposições do real”, uma vez que a tendência é para as pessoas “rearranjarem” a sua existência e a sua história (Cavaco, 2002, p. 45). Cabe ao entrevistador identificar os momentos-chave da vida dos adultos, a partir dos quais “se determina aquilo que foi formador para os indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 48). Por outro lado e, considerando que, muitas vezes, o entrevistado procura adequar-se ao que considera serem as expectativas de quem o entrevista, há que considerar a forma como as técnicas e meios de entrevista podem influenciar esta questão e depender, segundo Ferrarotti, “do tipo de interação que se estabelece entre ambos” (cit in Cavaco, 2002, p. 49). Também o contexto e o ambiente em que decorre este momento é de extrema importância, sobretudo considerando que o mesmo deverá ser o mais adequado possível

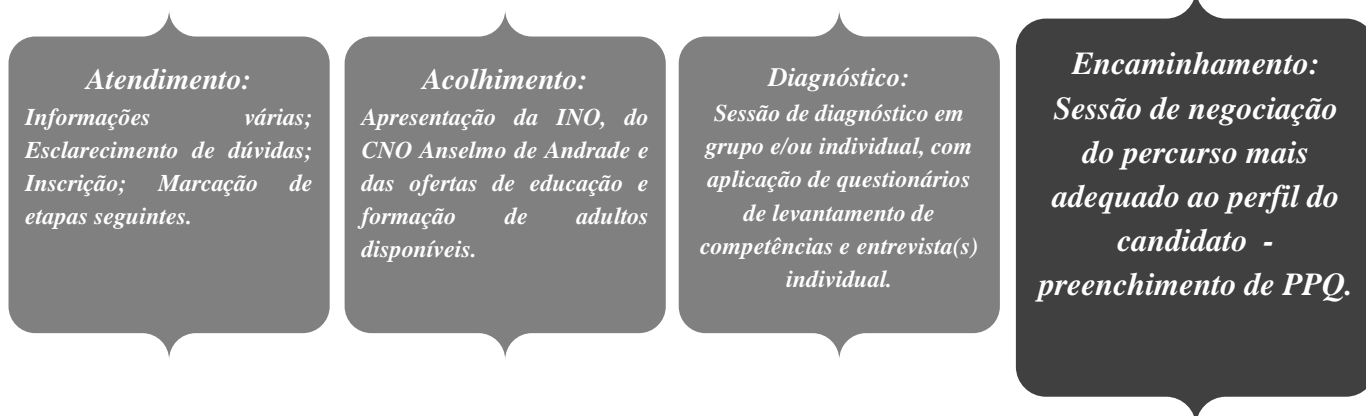
às necessidades e características da pessoa portadora de deficiências e incapacidades. Deve, inclusivamente, constituir-se como um momento agradável, assente numa dinâmica empática e no “estabelecimento de uma relação de confiança e informal” (Cavaco, 2002, p. 51). Segundo esta autora, considerando a existência de dois mundos que se podem considerar distintos (neste caso o do TDE e o do adulto portador deficiência e incapacidade), as entrevistas devem assumir uma informalidade que evite o confronto entre duas realidades muito diferentes, além de que esta abordagem poderá facilitar a fluência do discurso dos candidatos (Cavaco, 2002, p. 51), na medida em que o adulto encarará a entrevista como uma conversa que facilitará a sua participação.

No final desta etapa, será possível reunir a seguinte informação sobre cada adulto:

Quadro 6 – Informação recolhida durante as etapas de atendimento, acolhimento e diagnóstico

Informação recolhida	Momentos –chave
Idade	Ficha de inscrição
Habilitações de partida	Ficha de inscrição; entrevista
Situação face ao emprego	Ficha de inscrição e entrevista
Actividade profissional actual	Ficha de inscrição; questionário de diagnóstico e entrevista
Motivações, expectativas, aspirações, interesses	Questionário de diagnóstico e entrevista
Diversidade do percurso formativo	Entrevista
Diversidade do percurso profissional	Questionário de diagnóstico e entrevista
Ocupação de tempos livres	Questionário de diagnóstico e entrevista
Caracterização das deficiências e/ou incapacidades	Entrevista
Observações - ajustamentos necessários	Entrevista

Figura 6 - Encaminhamento



A etapa do encaminhamento é uma etapa crucial, que decorre após a etapa do diagnóstico e previamente ao início da oferta considerada como a mais adequada ao perfil de cada candidato. Nesta fase, cabe ao TDE encontrar a via de qualificação mais adequada ao perfil, necessidades e expectativas do adulto e resulta da análise de toda a documentação produzida e/ou reunida nas etapas anteriores e que congrega em si o levantamento de competências de que cada adulto é portador, bem como de necessidades de formação, à luz do referencial de competências-chave do nível a que se candidata. É ainda possível fazer um levantamento das suas motivações (extrínsecas e intrínsecas), expectativas face ao processo e impacto do mesmo no seu futuro.

Nesta fase, procura-se igualmente perceber se mais do que uma certificação escolar, o candidato necessita de uma qualificação profissional, no sentido de uma mudança profissional ou da entrada no mercado de trabalho, numa perspectiva de orientação para o desenvolvimento do capital humano, assente em pressupostos vocacionais e voltados para a qualificação de mão-de-obra (Lima, 2008, p. 33).

Após um momento de reflexão sobre as várias possibilidades de encaminhamento, importa confrontar e questionar o candidato sobre as actividades realizadas até ao momento (e que permitem que o mesmo se confronte com algumas fragilidades e mais-valias do seu perfil, face às ofertas apresentadas). A partir daqui, são apresentadas as vantagens e desvantagens face a cada um dos percursos possíveis e, em função do levantamento destas, é apresentada a oferta mais adequada.

Neste momento e, sempre que o encaminhamento não seja para processo RVCC, procede-se ao preenchimento do Plano Pessoal de Qualificação, preenchido com os dados relevantes, como os dados pessoais do candidato, a oferta de encaminhamento a frequentar e observações específicas, sempre que necessário. A função de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento não se encerra aqui, sobretudo nos casos mais específicos e que necessitam de um maior ajustamento processual e um acompanhamento mais próximo por parte da equipa. Sempre que se trate de um encaminhamento para Processo RVCC, a articulação entre técnica e profissionais RVC é de extrema importância, para uma passagem de toda a informação relevante, que potencie o acompanhamento do adulto no futuro. Sempre que o encaminhamento é para uma oferta externa ao Centro Novas Oportunidades, cabe ao Técnico garantir a inscrição do candidato na mesma e articular com a entidade que a promove. Este encaminhamento deverá ser o mais ajustado possível às necessidades e especificidades de cada um dos candidatos e deverá, no caso das PCDI, ser acompanhado de um relatório com informação relevante, recolhida durante as etapas

de acolhimento e diagnóstico, que apoie as equipas que irão acompanhar cada candidato futuramente, no desenvolvimento do trabalho e nas adaptações necessárias.

5.6. A igualdade de oportunidades no Processo RVCC

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, já desenvolvido nos capítulos anteriores, traduz-se num processo de certificação, com características muito específicas, que assenta no princípio da aquisição de competências, nos mais variados contextos de vida, de forma formal - adquirido pelas vias institucionais, como a escola; informal - modalidade não organizada “que pode ser intencional ou não (...) com efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes”; e não formal, que não tendo a preocupação final de certificação, permite a “construção de situações educativas à medida dos públicos que as frequentam (Cavaco, 2002, p. 26). Assente numa metodologia de balanço de competências e de abordagem autobiográfica, procura-se apoiar cada candidato na exploração das competências adquiridas, traduzindo-se na construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). O PRA é como um currículo de vida alargado, que encerra em si a explanação sustentada e reflexiva de competências várias, de vários domínios, adquiridas em contextos diversificados, como o contexto escolar, profissional, formativo, pessoal, social e outros, uma vez que “as actividades quotidianas do trabalho, lazer e vida social apesar de não terem propriamente uma finalidade educativa explícita, são fontes de aprendizagem (Pain, cit in Cavaco, 2002, p.34). De facto, o meio onde os adultos se encontram inseridos e que compreende as várias dimensões da sua vida (social, pessoal, formativa, profissional) “tem um carácter formativo contínuo” resultando na aquisição de aprendizagens relevantes para as suas vidas (Cavaco, 2002, p. 40). O Processo RVCC vem assim potenciar, de acordo com Canário, o reconhecimento do valor dos processos de educação não-formal, considerando a importância da experiência enquanto facilitadora da aprendizagem, assumindo que cada adulto, com base na sua própria experiência de vida, adquiriu competências (2006, p. 161). Contudo, trata-se inegavelmente de um processo complexo, uma vez que a identificação de competências se suporta na experiência de vida do adulto com baixa escolaridade. Segundo Cavaco, “o conceito de experiência manifesta-se impreciso, englobando uma grande diversidade de significados, sendo que a experiência é um “processo interminável, que resulta num processo de formação ao longo da vida! (2007, p. 23).

A educação experiencial é, segundo Gelpi, “mais importante para aqueles que são ideológica, educacional, social e tecnologicamente oprimidos e marginalizados (cit in Cavaco,

2002, p. 35), ou seja, a experiência torna-se mais relevante e imprescindível perante pessoas que, por condicionantes várias das suas vidas, tiveram dificuldades ou mesmo falta de acesso à educação formal. Mais do que um impacto induzido pela certificação na vida de cada um dos candidatos, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências pode, segundo Cavaco, ser importante ao nível da formação junto dos adultos. Depende de um “conjunto de factores directamente relacionados com os adultos e com a organização e funcionamento do dispositivo” (2008, p. 579), sobretudo no que respeita ao envolvimento, por parte dos mesmos, para o que se constitui como a génese e os princípios deste processo, bem como a promoção da sua mobilização e implicação para com a sua realização. Por outro lado, o reconhecimento de adquiridos promove a capacidade do adulto para, suportado nas suas experiências de vida, conseguir transferir os seus saberes para outras situações, no que Canário define como “processo de autoconstrução da pessoa” (2008, p. 112). Da mesma forma, importa garantir os meios para que os candidatos consigam construir o seu discurso sobre o vivido. Se tal se considera pertinente para o público em geral, que acede à Iniciativa Novas Oportunidades, é igualmente essencial e naturalmente mais exigente no desenvolvimento deste processo junto das pessoas portadoras de deficiência e incapacidade.

Num processo que se pretende adaptado a pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, importa garantir que a não demonstração de determinada competência se deve exclusivamente à não aquisição da mesma, por parte do candidato, no decorrer do seu percurso de vida e não porque os métodos apresentados para evidenciação da mesma não são adequados às suas especificidades. Neste sentido, a equipa técnico-pedagógica que acompanha o candidato deverá sempre perceber o contexto do mesmo, as suas especificidades e necessidades e ajustar os métodos e as sessões. Importa identificar obstáculos e facilitadores, de forma a permitir a demonstração de adquiridos, contornando os primeiros e articulando os segundos, de forma a potenciar ao máximo a realização do processo RVCC.

Considerando os princípios do processo RVCC e, sobretudo, a importância do Profissional de RVC no acompanhamento próximo e orientado que este desenvolve com cada um dos adultos e no papel desempenhado pelo mesmo no decorrer de todo o processo de RVCC (sem a responsabilidade da certificação, a qual compete exclusivamente aos formadores), existem vários aspectos a considerar no acompanhamento efectivo, junto de cada um dos candidatos, nomeadamente no que respeita a informação complementar de que o mesmo necessitará, que lhe permita adaptar consistentemente cada etapa do processo às singularidades e necessidades de cada um dos adultos. O Profissional RVC poderá, igualmente, necessitar de apoio técnico na

implementação das estratégias e das actividades a desenvolver e ainda ao nível da comunicação (por exemplo, havendo a necessidade de presença de um intérprete de Língua gestual portuguesa). Da mesma forma, o Profissional de RVC, antes apresentado neste trabalho com a *bengala* que suporta e a *bússola* que orienta, deverá dotar-se dos métodos que lhe permitam apoiar cada um destes candidatos, salvaguardando a criação de uma relação segura e consistente. Cabe a este Profissional apoiar o candidato na descoberta e redescoberta de processos, muitas vezes inconscientes de aquisição de competências e que variam de pessoa para pessoa, sendo que “apenas as experiências que provocam alterações duráveis podem ser consideradas formativas” (Cavaco, 2002, p. 33).

No decorrer do Processo RVCC, tal como sugerido noutras fases do percurso de cada um dos candidatos portadores de deficiências e incapacidades no Centro Novas Oportunidades, sempre que necessário, importa estabelecer uma relação muito articulada com instituições, centros de reabilitação ou outros, que potenciem a adequação do processo e facilitem o percurso do candidato, no sentido de lhe proporcionar os meios necessários para a realização de cada uma das etapas, sem restrições e constrangimentos que o ultrapassem. Da mesma forma e sempre que tal se considere como um benefício, deverão ser integradas pessoas significativas (pessoas próximas, como familiares, amigos, técnicos especializados) de acordo com o contexto de vida e necessidades. Esta integração poderá assumir duas formas, de acordo com o Guia metodológico (2009, p. 30): participação directa nas actividades, podendo a mesma ser ocasional ou permanente, ou participação indirecta, com um carácter de consultoria, articulando com o Profissional de RVC.

Esta nova realidade que se pretende abranger, exige uma grande adaptação à diversidade funcional de cada um dos adultos e à procura da melhor forma de operacionalização do processo, considerando a variedade das suas estruturas e funções. Parte-se do princípio que, não obstante as especificidades deste público, muitas vezes com baixa ou nenhuma escolaridade, são, como refere Cavaco “portadores de saberes, que adquiriram ao longo do seu percurso de vida e lhes garantiram a inserção no contexto familiar, profissional, social” e formativo (2002, p. 13). Ainda segundo a autora e numa perspectiva de estigmatização social, o que se pretende com este projecto é criar um espaço para um público muitas vezes visto como excluído social e profissionalmente. Neste sentido, importa garantir condições de acessibilidade e adaptações várias, que favoreçam a participação das PCDI, nos mais variados domínios, isto é, física, relacional e emocionalmente. A operacionalização do referencial de competências-chave de nível

básico exigirá, naturalmente, uma constante adequação e adaptação às características e necessidades individuais de cada um dos adultos.

O Guia metodológico, já referenciado, deverá ser considerado como um documento orientador de toda a operacionalização do Processo RVCC de nível básico, uma vez que encerra em si uma grande diversidade de situações-tipo, de exemplos ajustados e de adaptações às mais variadas necessidades com que a equipa técnico pedagógica do Centro se pode deparar e que incluem alterações das funções (visual, auditiva, mentais-intelectuais, mentais – doença mental, neuromusculares e relacionadas com o movimento da voz e da fala), considerando três eixos de análise, nomeadamente, o Referencial de competências-chave de nível básico, o Processo RVCC e a equipa técnico-pedagógica.

Durante o processo e, face às necessidades dos candidatos, poderá ser pertinente analisar e adequar os seguintes aspectos:

- Duração das sessões ajustada ao adulto;
- Número de participantes adequado, de forma a que profissionais de RVC e formadores possam dedicar o tempo adequado a cada um dos adultos;
- Criar um repositório de materiais adaptados a cada um dos adultos;
- Articular com elementos significativos e/ou entidades especializadas;
- Promover a partilha entre PCDI já certificadas e em processo, numa lógica de promover a motivação;
- Garantir a flexibilidade das sessões, do acompanhamento e do referencial de competências-chave;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos adultos para enfrentarem os desafios e/ou dificuldades, nos mais variados contextos (Cavaco, 2002, p. 13);
- Criar metodologias adequadas às características das pessoas com deficiências e incapacidades.

Assume igual importância, a capacidade da equipa para, apoiar o adulto na reflexão para a sua auto-formação, sobre o processo de aprendizagem “enquanto processo de construção de uma nova resposta ao meio envolvente” e “sobre as modalidades e os procedimentos de tratamento da informação que estão na base da construção dos saberes” (Barbier et al, cit in Canário, 2008, p. 31), de forma a apoiar o adulto na gestão e reconhecimento das suas aprendizagens. Segundo Canário (2008, p. 109), “o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito”, que se reflecte na sua auto-construção inacabada, enquanto processo de formação permanente e em todos os momentos e compete à equipa técnico-pedagógica dotar o adulto desta interiorização, essencial para o seu auto-conhecimento e para a sua valorização pessoal. Importa igualmente reconhecer o elevado potencial do contexto familiar (ao qual, por vezes, as PCDI estão maioritariamente

confinadas) e das instituições que trabalham com estes públicos, para a “aquisição de competências de expressão, de comunicação e de relação interpessoal (Cavaco, 2002, p. 40) ainda que, nestes casos concretos, possamos estar a referi-nos a diferentes, mas não menos relevantes, formas de expressão, às quais terão que ser as equipas a adequar-se.

5.6.1. Júri de Certificação

A sessão de Júri de Certificação compreende um momento de reconhecimento social e formal de todo o trabalho desenvolvido pelo adulto no decorrer do processo, no sentido de certificar o nível de escolaridade a que se candidatou. Embora não seja uma sessão com carácter avaliativo, que impeça a certificação do candidato, tem subjacente uma enorme carga emocional, pela perspectiva de apresentação de um tema relacionado com a experiência de vida que sustente o reconhecimento, validação e certificação das suas competências. Neste júri e, além do candidato, estão presentes a equipa técnica que o acompanhou (Profissional de RVC e Formadores de cada uma das áreas de competências-chave) e um avaliador externo, elemento pertencente a uma bolsa de avaliadores externos acreditados a nível nacional e que se constituem como um olhar externo que permite garantir a qualidade do processo desenvolvido com cada um dos candidatos e, conseqüentemente, o seu reconhecimento nesta sessão. Poderão ainda estar presentes outros candidatos e pessoas externas (amigos, familiares dos candidatos, outros candidatos ainda em processo e técnicos especializados) ao processo, uma vez que se trata de uma sessão pública. Esta sessão é precedida por uma sessão de simulação, na qual o candidato, na presença dos elementos da equipa que se considerem necessários, treina a sua apresentação e tem a possibilidade de poder receber feedback que permita melhorá-la. Muitos dos candidatos não experienciaram nunca a possibilidade de falar em público, pelo que esta é uma questão delicada e de elevado potencial constrangedor. Esta sessão de simulação permite aumentar o auto-conhecimento, prevenir reacções e melhorar atitudes, sem o impacto negativo de o fazerem perante a equipa que o irá certificar. Um dos avaliadores externos com os quais o Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade tem vindo a trabalhar tem já experiência nesta dinâmica, por ter presidido a Júris de Certificação em CNO inclusivos, pelo que será pertinente, pelo menos numa primeira fase, recorrer ao mesmo, pela perspectiva de abertura e flexibilidade que a experiência lhe tem proporcionado.

Considerando a especificidade das PCDI, importa, neste momento final, garantir a adequabilidade dos actores, dos momentos, dos locais e dos procedimentos às necessidades de cada um dos candidatos, providenciando os meios necessários. Da mesma forma, importa organizar todo este momento tendo por base a vontade, as características individuais e as circunstâncias de cada um dos adultos.

5.6.2. Sessão de Plano de Desenvolvimento Pessoal

Após conclusão do Processo de RVCC e, independentemente do grau de escolaridade certificado cada candidato realiza uma sessão de “Plano de Desenvolvimento Pessoal”, com a qual se pretende fazer um levantamento dos interesses, motivações e disponibilidades para dar continuidade ao seu percurso educativo e/ou formativo, dentro das mais variadas ofertas existentes: formações modulares certificadas, Cursos EFA (escolares ou de dupla certificação), CET ou ensino superior. Neste momento pretende-se fomentar o espírito de iniciativa de cada um, no sentido de “fazer do adulto não um cliente, mas transformá-lo em co-produtor da sua formação” (Canário, 2008, p. 25). Esta etapa é basilar na medida em que, dita a experiência, muitos dos candidatos que concluem uma etapa com sucesso, se sentem bastante motivados em dar continuidade ao seu percurso educativo e formativo, seja por uma questão de valorização pessoal, social ou profissional. Junto das PCDI importa fazer uma sessão individual e não colectiva, como tem acontecido com os grupos regulares, uma vez que cada candidato apresentará características muito específicas que exigirão, em alguns casos, não só a adequação da modalidade a frequentar, como da instituição que a promove.

Considerações finais

Para a realização deste Trabalho de Projecto, foi fundamental mergulhar nos conceitos teóricos da educação e formação de adultos, que me potenciaram uma visão mais abrangente e estruturada dos princípios e da evolução desta área, incidindo sobretudo no contexto português e nas práticas de reconhecimento de adquiridos.

Uma lógica de valorização do saber experiencial, em oposição às abordagens tradicionais, permite-nos ter hoje, em Portugal, processos suportados nestes conceitos, nomeadamente através do desenvolvimento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Assente em princípios suportados no modelo dialógico social, o adulto passa assim a desempenhar um papel central em todo o processo de aprendizagem, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida (Fernández, 2006). Assente em pressupostos de valorização de aprendizagem não-formal, a solidificação e disseminação destas práticas “é indissociável da afirmação e desenvolvimento do campo da formação de adultos, no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial (Canário, 2006, p. 160). Nesta fase assiste-se a um crescimento económico, a par de uma orientação educativa dirigida a adultos, uma vez que se reconhece “no investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento e a construção de sociedades em abundância” (Canário, 2006, p. 160). A perspectiva é a de valorização e centralidade do adulto, que aprende através das experiências. Estas abordagens permitem-nos, por outro lado, reconhecer a educação como um “processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (Canário, 2006, p. 159).

Embora assistamos a uma prática descontinuada no que às políticas educativas diz respeito, na área da educação de adultos em Portugal, sobretudo após a revolução de 1974 (Lima, 2008, p. 31), a Iniciativa Novas Oportunidades surge suportada em modelos já implementados desde 2000 em Portugal como uma medida que visa elevar o nível de qualificação da população portuguesa, de forma a contrariar os números que colocam o país na cauda da Europa. A estratégia desta Iniciativa apoiou-se no alargamento exponencial de uma rede de Centros Novas Oportunidades (actualmente cerca de 454), que desenvolvem processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como no aumento de metas de inscrição, diagnóstico, encaminhamento e certificação sem, contudo, se considerar o impacto destas exigências na qualidade geral dos processos. Os números de certificados através da INO são relevantes e os estudos e resultados (com Portugal a figurar nos cinco primeiros lugares em

validação de aprendizagens não-formais e informais) colocam-nos agora na objectiva crítica da comunicação social e do Governo actual.

O estudo mais aprofundado desta temática, que tenho vindo a acompanhar profissionalmente, nos últimos dez anos, permitiu-me desconstruir e reconstruir a minha percepção sobre a educação e formação de adultos como a conhecemos hoje, numa perspectiva de auto-formação. Como profissional a trabalhar na área, não posso demitir-me de um olhar crítico sobre o trabalho que realizo diariamente e sobre as ofertas actuais de certificação escolar e/ou profissionais, embora perfeitamente ciente de que não existem receitas mágicas e que dificilmente poderemos ter um leque mais variado de ofertas, adequadas às especificidades de cada pessoa que procura a INO. Considerando o quadro actual em que vivemos, de crise e cortes orçamentais, com a educação e formação de adultos na mira dos críticos de ontem e governantes de hoje, acredito que, apostando em ofertas mais flexíveis (sobretudo nos Cursos EFA), rigorosas, ajustadas ao perfil de competências e às necessidades de cada adulto, estaremos de facto a contribuir para a elevação da escolaridade, da qualificação, da valorização e do enriquecimento de cada um. O foco deverá ser não o cumprimento das metas e das bandeiras políticas, mas a centralidade de cada pessoa.

Para alguém que lida no terreno com os adultos e com outros Centros Novas Oportunidades, considero que importa reflectir sobre a qualidade dos processos, que não tem sido avaliada (apenas se tem avaliado o impacto e os resultados quantitativos) e é nesse aspecto que nos devemos debruçar, sejamos formadores, educadores, psicólogos, professores, coordenadores ou adultos. A filosofia do Processo RVCC é fundamental na educação e formação de adultos, apoiada em metodologias de balanço de competências e na dinâmica de histórias de vida e tendo por base o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Em oposição a abordagens escolares centradas na perspectiva do ensino, valoriza-se agora o potencial da aprendizagem (Canário, 2006, p. 163).

O RVCC surge assim como um processo de justiça social, para pessoas que tiveram que interromper um percurso formal, mas que iniciaram e continuaram muitos outros, repletos de aprendizagens não-formais e informais, assumindo que “a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola” (Canário, 2006, p. 159). De facto, como afirma Cavaco, “os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se por isso pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação” (2007, p. 23). Nesta dinâmica, passa-se a valorizar “as virtualidades educativas e situações sociais como (...) o local

de residência, a família, o ambiente de trabalho, as organizações colectivas” (Lima e outros, cit in Canário, 2006, p. 169).

As equipas têm à sua responsabilidade a captação das competências que o adulto adquiriu e a confrontação das mesmas com o referencial de competências-chave, numa dinâmica de “avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização (Cavaco, 2007, p. 24).

Contudo, embora tendo por base estes pressupostos, o impacto das exigências das metas leva a que muitos Centros optem por uma desvirtuação do processo, apostando na realização de trabalhos soltos, sem um fio condutor entre si, centrados nas áreas de competências-chave do Referencial, ao invés de trabalharem a autobiografia como base para a identificação de evidências que sustentam a aquisição das competências necessárias à certificação. São processos à margem de uma metodologia muito concreta, que parte da história de vida do adulto, da aquisição das suas competências nos mais variados contextos e que acabam por minar todo um sistema.

Embora reconhecendo que há ainda um longo caminho a percorrer a este nível, pretende-se agora reflectir sobre as necessidades das pessoas com deficiências e incapacidades, para as quais os Centros Novas Oportunidades não estão ainda, na sua globalidade, orientados. Estas têm percursos de vida variados, ricos e muitas vezes enquadrados no perfil de competências de um Processo RVCC, outras pretendem qualificar-se profissionalmente, de forma a impulsionarem-se face a um mercado de trabalho exigente, pelo que importa agora que a dinâmica de inclusão se alargue na rede de CNO. Ambiciona-se de uma forma mais lata, garantir “aos mais desfavorecidos condições de acesso e de sucesso educativos, à luz da igualdade de oportunidades” (Canário, 2006, p. 171).

Assim, com este trabalho de Projecto, resolvi debruçar-me sobre o tema da Inclusão na INO, o qual surgiu de um contacto com uma realidade à margem do sistema, no ano de 2010, ao ter a oportunidade de frequentar duas acções de formação, promovidas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Estes momentos incidiram assim na temática da inclusão de pessoas portadoras de deficiência e incapacidade na Iniciativa Novas Oportunidades, concretamente em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Assumindo que o processo de reconhecimento e validação de competências tem como objectivo “tornar visíveis” (Liétard, 1999, cit in Cavaco, 2007, p. 24) as competências de que são portadores os adultos com baixa escolaridade, “que na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam; o que envolve um complexo e rigoroso trabalho de avaliação de competências a partir da experiência de vida” (Cavaco, 2007, p. 24), tal assume maior complexidade e exigência quando lidamos com

peças portadoras de deficiências e incapacidades. Estas estão, por outro lado, muitas vezes integradas “em classes economicamente mais desfavorecidas e que em cujas famílias é transmitida uma cultura diferente” (Cavaco, 2002, p. 25), muitas vezes, numa lógica de desvalorização dos seus saberes. As pessoas não escolarizadas ou com baixos níveis de escolaridade, tendem a desvalorizar os seus próprios saberes e, segundo Freire, “o desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele” (Freire, cit in cavaco, 2002, p. 23).

Alertada para algo que, até ao momento, apenas tem sido residual no Centro onde desenvolvo a minha actividade profissional desde 2008 e à qual temos tido alguma capacidade de adaptação, resolvi abraçar esta temática, numa perspectiva de adequação do CNO Anselmo de Andrade a estes públicos. Tal urge sobretudo se considerarmos a inexistência de um Centro que abranja as PCDI, no concelho de Almada e a urgência de trabalharmos efectivamente para toda a população que não possua o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade, independentemente das suas condições sociais e das suas deficiências e incapacidades.

Certa de que esta nova dinâmica encerra em si alterações processuais e estruturais profundas, procurei ser objectiva e realista no que à sua prossecução diz respeito. Não se pretende apenas a apresentação de um trabalho que permita concluir o mestrado em Educação e Formação de Adultos, mas de um projecto que se constitua como a base para a implementação de um CNO Inclusivo no Concelho de Almada e que corresponda às necessidades efectivas das PCDI. Num futuro a médio-prazo, pretende-se contribuir para que os ainda pouco expressivos números de qualificação destes públicos, através da INO, se tornem mais relevantes qualitativamente. Pretende-se igualmente fomentar a elevação das suas certificações escolares e, sobretudo, a sua própria valorização pessoal e reconhecimento social. O acesso ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas nos mais variados contextos de vida, ou o encaminhamento para outras ofertas formativas, adequadas aos seus perfis de competências, necessidades de formação e projectos de vida, é fundamental para a concretização deste objectivo. Considerando os baixos níveis de qualificação das PCDI, urge potenciar o acesso das mesmas a um processo que permitirá o reconhecimento das experiências e consequentes aprendizagens, obtidas através da educação informal e não formal, provavelmente as vias mais consistentes de aprendizagem nas suas vidas.

O desenvolvimento deste projecto implicou a realização de um levantamento da realidade do CNO Anselmo de Andrade: os seus pontos fortes, fracos (internos e externos ao Centro), a partir do qual se reflecte nos requisitos fundamentais para a mudança. Com base neste

levantamento, tracei um plano de acção, com o objectivo de delinear as bases que permitam adaptar e reestruturar o CNO e que se constituem como ponto de partida para a equipa técnico-pedagógica. Este levantamento permitiu-me, contudo, a confrontação com uma realidade muito exigente, sobretudo ao nível dos recursos financeiros e materiais, bem como ao nível dos recursos humanos. Neste sentido, a estratégia passará pelo desenvolvimento de parcerias sustentadas com as entidades que, no concelho, actuam já com as PCDI, promovendo uma lógica de itinerância e, conseqüentemente, de partilha de experiências, conhecimentos e metodologias, com vista à sua qualificação. Numa primeira fase foi já estabelecida uma parceria com uma das entidades do concelho (a APPACDM), o que permitiu perceber a dimensão e exigência deste projecto, bem como contactar com uma realidade diferente e exigente, mas tão válida quanto qualquer outra.

Trata-se, inegavelmente, de um grande desafio, que exige uma adaptação não só do espaço físico, dos recursos, mas também das mentalidades de toda uma equipa, sendo que este trabalho pretende contribuir para essa mudança. É talvez um objectivo ambicioso, mas alcançável se suportada nos princípios de igualdade dos direitos das pessoas com deficiência, consubstanciados no Decreto-Lei n.º 34/2007, de 15 de Fevereiro. Este Decreto preconiza a abertura dos sistemas a estes públicos, muitas vezes largados à margem dos sistemas, considerando as suas especificidades e necessidades, afastando-os do que tem sido uma realidade de implementação de soluções de educação e formação desajustadas e mesmo improvisadas. Como refere Canário “os profissionais formam-se na acção, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interactividade com os pares e com os destinatários da acção educativa” (2006, p. 184). Assim, espera-se que a acção e a orientação para a inclusão, fomenta a prática, adaptada a estas realidades.

Não sendo possível apresentar resultados concretos, uma vez que o objectivo do trabalho se centrou na identificação de possíveis linhas de orientação para o trabalho futuro do CNO Anselmo de Andrade, espera-se, a médio prazo, que esta se torne uma realidade efectiva não só deste, mas de toda a Rede de Centros, numa dinâmica de inclusão para todos, apoiada numa futura partilha de boas práticas deste e de outros CNO Inclusivos. O meu objectivo é o aumento da capacidade de resposta no concelho de Almada, mas a investigação levada a cabo para este trabalho permitiu-me perceber que há ainda muitas regiões do país sem resposta efectiva. Estarão os Centros preparados/orientados para esta dinâmica, numa fase em que o governo parece muito distante do nosso trabalho? Receio que os objectivos agora sejam outros, com cada um na expectativa instável de uma continuidade que não é certa, mas desejada e que tem impactado

profundamente na motivação de cada uma das equipas. Acresce que, como refere Cavaco, “o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) é complexo e difícil tanto para os adultos como para os profissionais envolvidos, o que resulta de um conjunto de factores” (2007, p. 21). Tal é válido para os processos que realizamos todos os dias e será naturalmente mais exigente, perante pessoas com realidades tão únicas e especificidades tão exigentes.

O futuro da Educação e formação de Adultos é agora incerto, mas teremos que ser nós, no terreno, a lutar para o preservar. Por nós, mas acima de tudo, por todos os adultos. Se consideramos a educação de adultos, portadores de deficiências e incapacidade, esta incerteza aumenta exponencialmente, tanto que, segundo Finger “a educação de adultos dos grupos de risco será feita se houver um interesse político-social, mas será sempre marginal (2008, p. 29). E a verdade é que neste momento não assistimos a este interesse político. Tal como refere Canário “o debate sobre a educação (...) só pode ser um debate político no sentido mais amplo e mais nobre do termo: a possibilidade de escolher entre os vários futuros possíveis” (2006, p. 199), contudo, não parecendo ser essa a intenção do Governo actual, assume-se com particular importância que sejam os actores no terreno a dar voz às necessidades de uma área fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ANQ (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- ANQ (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- ANQ (2009). *Guia Metodológico para o acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível básico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Aprender ao Longo da Vida (2008). *Adultos com Deficiência – Educação e Formação Mesmo para Todos*. Lisboa: Associação “O direito de Aprender”.
- BAUTISTA, Rafael (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In Conselho Nacional de Educação.
- CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro, (Org.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas actividades profissionais*. *Sisifo – Revista de Ciências da Educação*.
- CAVACO, C.(2008). *Adultos pouco escolarizados – Diversidade e interdependência de lógicas de Formação*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Consultado em Setembro de 2011 em <http://repositorio.ul.pt/>.
- Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998). *Carta Magna. Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Centro de Informação Científica e Técnica – MTS.
- CRPG (2004)- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. *Contributos para um Modelo de Análise de Impactos das Intervenções do Fundo Social Europeu no domínio das Pessoas com Deficiências em Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG.

- CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia & ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (2007). *Elementos de Caracterização das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG.
- CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia & ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades – Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG.
- FINGER, Mathias e ASÚN, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- IEFP (2004). *Interacção com a Pessoa com Deficiência – Manual de Etiqueta*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- IEFP (2009). *Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores – O Formador face às pessoas com deficiências e incapacidades – Gerir a diversidade*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001). *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo: UNESCO – Instituto da Educação.
- JOSSO, Christine Josso (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- MELO, Alberto, LIMA, Licínio C e ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- MELO E SILVA, Isabel, LEITÃO, José Alberto e TRIGO, Maria Márcia (Org.) (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.
- Organização Mundial de Saúde (2005). *Guia do principiante: para Uma Linguagem Comum de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: CIF*. Cadernos SNR, 19. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Disponível em <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno019.rtf>.
- PIRES, Ana Luísa (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Contextos e Processos de Formação das Novas Competências Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/UNidade I&D de Ciências da Educação.

SITES CONSULTADOS

- http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf
- <http://sigo.gepe.min-edu.pt/areareservada/>
- <http://www.anq.gov.pt/>
- <http://www.crrg.pt>
- <http://www.iefp.pt/Paginas/Home.aspx>
- <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 208/02, de 17 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 34/2007, de 15 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 357/07, de 29 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro
- Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro
- Despacho Conjunto n.º 26 401, de 29 de Dezembro
- Despacho Conjunto n.º 29176/07, de 21 de Março
- Despacho n.º 17 658/10, de 25 de Novembro
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- Portaria 1082-A/2001, de 8 de Setembro
- Portaria n.º 230/08, de 7 de Março
- Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro

ANEXOS

ANEXO 1

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

Acordo de colaboração entre
CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DA ESCOLA SECUNDÁRIA ANSELMO DE ANDRADE
E
APPACDM - QUINTA DOS INGLESINHOS

A aposta na qualificação dos portugueses constitui uma condição para a afirmação de uma estratégia sustentável de crescimento económico e de coesão social, sendo uma prioridade claramente assumida pelo actual Governo.

Esta aposta exige uma mobilização alargada da sociedade portuguesa, devendo contar com uma especial participação por parte das entidades empregadoras no esforço de aumento de qualificação dos seus trabalhadores.

Simultaneamente, importa reconhecer que existe um significativo número de entidades que investe na formação dos seus colaboradores e/ou público-alvo, sendo de extrema utilidade que esse investimento possa ser valorizado através da certificação escolar e profissional. Esta certificação constitui uma importante condição para que o investimento em capital humano seja mais valorizado.

Nesta perspectiva, o Governo criou a Iniciativa Novas Oportunidades, a qual reúne um conjunto alargado de instrumentos que visam acelerar o ritmo de progressão dos níveis de escolarização e de qualificação profissional da população portuguesa e propõe uma estratégia de acção diversificada que deve abranger tanto os jovens como os adultos pouco escolarizados e qualificados.

Nestes termos,

Considerando que a formação profissional se apresenta com um mecanismo privilegiado de valorização individual e de justiça social para a população com menores níveis de escolaridade e de qualificação, e constitui, ao mesmo tempo, um factor de mobilização para a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal;

Considerando que, nesta linha de actuação, o estímulo da procura pelos adultos potencia a estruturação de respostas formativas e flexíveis, ajustadas caso a caso, bem como a criação de condições para a sua frequência por parte dos activos que se encontrem a trabalhar;

Considerando que, no Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, existe oferta formativa no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidade;

Considerando que, a APPACDM reconhece que a qualificação escolar e profissional dos seus colaboradores e dos seu público-alvo constitui um recurso fundamental ao seu desenvolvimento e que, por isso, tem vindo a promover um esforço de mobilização para a formação dos mesmos, a que importa dar continuidade;

É estabelecido o presente acordo de colaboração entre o Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Anselmo de Andrade, contribuinte n.º 600083136 sita na Rua Ramiro Ferrão, em Almada, e a APPACDM – Quinta dos Inglesinhos, contribuinte n.º _____, sita na Quinta dos Inglesinhos em Pêra de Baixo.

Cláusula Primeira

O Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Anselmo de Andrade e a APPACDM – Quinta dos Inglesinhos, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, acordam no interesse em desenvolver uma actuação conjunta com o objectivo de promover a progressão dos níveis de qualificação dos colaboradores e dos formandos da APPACDM, de forma a potenciar a obtenção de certificação escolar (através do processo RVCC ou de Cursos EFA) e de certificação profissional (através de cursos EFA de dupla certificação) por parte dos mesmos.

Cláusula Segunda

O CNO da Escola Anselmo de Andrade compromete-se, com carácter de gratuidade, a:

1. Assegurar a realização de sessões de informação e de sensibilização sobre as ofertas da Iniciativa Novas Oportunidades, nos termos a definir em conjunto com a APPACDM – Quinta dos Inglesinhos;
2. Realizar os processos técnicos necessários, no quadro mais adequado à adesão e envolvimento dos colaboradores e formandos da APPACDM – Quinta dos Inglesinhos, com o acordo prévio da mesma;
3. Encaminhar os colaboradores e formandos da AAPACDM – Quinta dos Inglesinhos, para a oferta mais adequada ao perfil de cada um dos candidatos, tendo em consideração a oferta existente no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades;
4. Realizar os processos, no que respeita a toda a etapa de divulgação, diagnóstico e, aquando do encaminhamento para Processo RVCC, em regime de itinerância, nas instalações da APPACDM – Quinta dos Inglesinhos;

5. Ajustar, sempre que as especificidades dos formandos o exigirem, o processo RVCC, tendo por base as orientações do Guia Metodológico para o acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidade – Nível básico.

Cláusula Terceira

A APPACDM – Quinta dos Inglesinhos, compromete-se a:

1. Promover a divulgação dos objectivos e condições de funcionamento dos processos a iniciar, assegurando a realização de sessões de esclarecimento junto dos seus colaboradores e do seu público-alvo;
2. Colaborar com o CNO da Escola Anselmo de Andrade, no sentido de acertar uma estratégia de envolvimento dos seus colaboradores e público-alvo em processos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades;
3. Criar condições organizativas que permitam a efectiva participação voluntária dos mesmos, nos processos e acções conducentes à sua formação e certificação;
4. Potenciar a colaboração da equipa da APPACDM com a equipa do CNO da Escola Anselmo de Andrade, no sentido de facilitar a integração de cada um dos adultos, sempre que tal seja necessário.

Cláusula Quarta

Cada uma das entidades signatárias nomeará uma pessoa responsável pela coordenação e acompanhamento do presente Acordo de Colaboração, que serão os interlocutores privilegiados para esta actuação.

Cláusula Quinta

1. O presente Acordo de Colaboração pode vir a ser alterado nos termos acordados entre as duas entidades signatárias;
2. O presente acordo pode ser revogado por iniciativa de qualquer uma das entidades signatárias.

Almada, 01 de Setembro de 2010

A Directora do CNO da Escola Anselmo
de Andrade

(Dr.ª Margarida Lucena)

A Directora da

APPACDM – Quinta dos Inglesinhos

(Dr.ª Ana Silvestre)

}

ANEXO 2

Guião de entrevista

Processo de nível: _____

Nome completo: _____

N.º de documento de identificação: _____

Candidato institucionalizado: _____

Regime permanente: _____ Regime diurno: _____

1. Agregado familiar – indicar os elementos que constituem o agregado familiar (grau de parentesco):

2. Percurso Escolar:

Nível de ensino actual:

Estabelecimento de ensino:

3. Explorar as razões de abandono escolar:

4. Quais os motivos que levaram o candidato a inscrever-se na iniciativa Novas Oportunidades? Que impacto terá na sua vida pessoal, social e/ou profissional?

5. Percurso Formativo:

Ano	Curso	N.º de horas	Entidade promotora	Principais aprendizagens

6. Situação profissional actual:

Empregado:

Empresa:

Função:

Data de entrada:

Descrição das principais tarefas/responsabilidades:

7. **Desempregado:**

Há quanto tempo se encontra nesta situação:

(Onde estava a trabalhar? Quanto tempo esteve nesse trabalho? Razões que originaram esta situação):

8. **Outra situação*:**

*(À procura do 1.º emprego/ Reformado/ realização de trabalhos esporádicos/outra)

Explicar qual:

9. Percurso Profissional – Principais actividades profissionais desenvolvidas

1. Datas: _____ Empresa: _____

<u>Função/Tarefas desenvolvidas</u>	<u>Motivos de saída</u>

2. Datas: _____ Empresa: _____

<u>Função/Tarefas desenvolvidas</u>	<u>Motivos de saída</u>

3. Datas: _____ Empresa: _____

<u>Função/Tarefas desenvolvidas</u>	<u>Motivos de saída</u>

Outras experiências profissionais relevantes:

<u>Anos/Função/Tarefas desenvolvidas</u>	<u>Motivos de saída</u>
<u>Anos/Função/Tarefas desenvolvidas</u>	<u>Motivos de saída</u>
<u>Anos/Função/Tarefas desenvolvidas</u>	<u>Motivos de saída</u>

10. Horários:

Horário de trabalho ou de formação: das _____ às _____

Trabalho por turnos:

Horário 1:

Horário 2:

Horário 3:

Disponibilidades:

Manhã

Noite

Tarde

Todo o dia (disponibilidade total de horário):

Observações (avaliar grau de autonomia do candidato, bem como a necessidade de se encontrar outros elementos facilitadores da relação)

11. Explorar os **tempos livres e interesses do candidato** (explorar leituras e programas de televisão; actividades desportivas; participação em associações/colectividades; hobbies...):

12. **Perspectivas de futuro** (colocar questões centradas nos objectivos de futuro; mudança de área profissional ou entrada no mercado de trabalho; prosseguimento de estudos, formações de interesse...):

Encaminhamento

RVCC:

Básico

Secundário

.....

Formações modulares certificadas:

Área de formação: _____

.....

Formações em competências básicas:

Área de formação: _____

EFA:

NB

NS

Tipo A

Tipo B

.....

Decreto-lei n.º 357/2007

UFCD's

Exames

Outra oferta:
