

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

**Desenvolvimento de competências nos Profissionais de
Reconhecimento Validação e Certificação de Competências:
Aquisição em contexto de acção?**

Natacha Miriam Hilário Vaz Pereira

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em
Formação de Adultos**

Ano 2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

**Desenvolvimento de competências nos Profissionais de
Reconhecimento Validação e Certificação de Competências:
Aquisição em contexto de acção?**

Natacha Miriam Hilário Vaz Pereira

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em
Formação de Adultos**

Trabalho de Projecto orientado pelo Professor Doutor Rui Canário

Ano 2010

*"A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou
fazer actualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor
que o livro da humanidade?"*

Mahatma Gandhi

Dedicatória

Aos meus queridos pais, Carlos e Conceição Vaz Pereira, por me terem sempre apoiado incondicionalmente em todos os momentos de aprendizagem formal ao longo dos anos...

Ao meu querido companheiro de sempre, Pedro, por ter estado presente, acompanhando e partilhando os momentos da *“aprendizagem da vida”* ...

Aos meus queridos filhos, Gustavo e Gaspar, fonte de ensinamento constante e inesgotável, que este trabalho seja para vós um exemplo, que a escola será sempre um porto seguro ao longo das vossas vidas...

Agradecimentos

Agradeço a toda a família, também ela mobilizada com a execução deste projecto. Obrigada Avós pelo apoio de babysitting fundamental para ter conseguido chegar aqui.

Agradeço a todos os amigos e colegas pelo apoio prestado e pelo reforço positivo ao fazerem-me continuamente acreditar que era possível.

Agradeço à colega Natália Paulino, por me ter desafiado a candidatar-me ao Mestrado, pelo ombro amigo nas angústias e receios comuns, por toda a disponibilidade e apoio sincero e honesto ao longo dos últimos meses.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Rui Canário, que sem a sua simpatia, sapiência e domínio teria sido fácil *perder-me* na elaboração deste projecto.

Agradeço ao Coordenador do Centro Novas Oportunidades do Seixal, Eng. Luís Cordeiro e à Directora do Centro de Formação do Seixal, Dra. Maria José Esteves, por me terem feito o convite para exercer funções como Profissional RVC, e ao longo destes 7 anos nunca terem deixado de acreditar em mim e no meu trabalho.

Resumo

O trabalho de projecto aqui apresentado, insere-se no campo da educação e formação de adultos, e tem como principal foco a aquisição de competências dos Profissionais de Reconhecimento Validação de Competências. Está dividida em três partes que sustentam os principais contributos teóricos, uma narrativa de vida centrada no percurso profissional e uma incursão empírica sobre os técnicos que exercem estas funções.

O seu objectivo primordial é a questão das competências destes Profissionais e compreender os contextos privilegiados em que essa aquisição ocorre.

Para tal, foi efectuada uma metodologia qualitativa através da técnica de entrevistas semi-estruturadas, e foi encontrado um conjunto de competências/saberes fundamentais para o desempenho dos Profissionais de RVC, assim como se destacou os principais contextos em que essa aquisição de competências ocorre.

Palavras – Chave: Competências, Saberes, Contextos, Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências, Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, Centros de Novas Oportunidades.

Abstract

The project work presented here, is within the education and training of adults filed, and its main focus is the acquisition of skills of Competencies Recognition and Validation Professional. It is divided into three parts which underpin the main theoretical contributions, a narrative about professional experience and a study of these professionals.

The primary objective is due to the question of competences of these professionals and understands the contexts that such acquisition occurs.

The study held a qualitative methodology approach by using the technique of semi-structured interviews. The founding's identified a number of fundamental competences/knowledge for the performance of the Competencies Recognition and Validation Professional, as well as highlighted the main contexts in which this acquisition of skills occurs.

Key - Words: Skills, knowledge, Contexts, Competencies Recognition and Validation Professional, Recognition Validation and Certification of Skills Process, Centro de Novas Oportunidades.

Índice

Introdução	3
Parte I: Políticas da Educação e Formação de Adultos	5
Capítulo I: Políticas da Educação e Formação de Adultos	5
1.1 Construção de um quadro conceptual na temática da Educação e Formação de Adultos.....	5
1.1 Anos 70	6
1.2 Anos 80	10
1.3 Anos 90	12
1.4 A Educação Permanente.....	15
1.5 A Aprendizagem ao Longo da Vida	17
1.6 Os três tipos de aprendizagem: aprendizagem formal, não formal e informal 19	
Conclusão do Capítulo.....	21
Capítulo II: Contributos Teóricos	24
2.1. A competência: Conceitos e Enquadramento	24
2.2 Aprendizagem Experiencial.....	28
2.3. Teoria Tripolar de Formação: Conceito de Gaston Pinau.....	30
Conclusão do Capítulo.....	33
Capítulo III: Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	34
3.1 Evolução histórica.....	34
3.2 Posicionamento estrutural e metodológico do processo RVCC	41
3.3 Metodologias de intervenção do processo RVCC	48
3.4 O Centro de Novas Oportunidades do Seixal	53
3.4.1 As Equipas do Processo RVCC	56
3.4.1.2 Os Profissionais de RVC.....	57
Conclusão do Capítulo.....	62
Parte II: Narrativa Biográfica Centrada no Percurso Profissional.....	65
Capítulo IV: Autobiografia Profissional	65
4.1 Breve nota introdutória	65
4.2 Autobiografia Profissional.....	66
Conclusão do Capítulo.....	80

Parte III: Problemática em estudo: Contextualização metodológica	81
Capítulo V: Metodologia de investigação	81
5.1. Definição da problemática	81
5.2. Objectivos da investigação	81
5.3. Delimitação do campo de estudo	82
5.4. Método utilizado	83
5.5 Recolha de dados	84
Capítulo VI: Análise de resultados	87
6.1. Apresentação de resultados	87
Conclusão do Capítulo.....	96
Conclusão	100
Bibliografia.....	103
Anexos.....	107
Anexo I - Matriz Funcional de Competências do Profissional de RVC	
Anexo II - Guião de Entrevista	
Anexo III - Transcrição das Entrevistas Realizadas	

Introdução

O presente projecto foi solicitado no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos com o Tema Jovens e Adultos Pouco Escolarizados.

Exerço funções como Profissional de Reconhecimento Validação Competências desde 2004, e a realização deste curso de Mestrado prende-se com a necessidade sentida de desenvolver um pouco mais conhecimentos específicos nesta área, e de algum modo também “*validar*” o que tem sido fruto de uma aprendizagem no campo da educação e formação de adultos.

Desde modo, ele está constituído por três partes distintas, mas que se articulam entre si. Por um lado, a parte I com um posicionamento teórico, em que o capítulo I, descreve o enquadramento geral sobre a evolução história das principais correntes filosóficas e sociopolíticas que têm influenciado o desenvolvimento da educação e formação de adultos, em Portugal e no Mundo. Depois de uma perspectiva evolutiva ao longo do tempo, é focado dois momentos distintos, a transição do Movimento de Educação Permanente para o da Aprendizagem ao Longo da Vida. É feito ainda uma descrição dos três tipos de formas ou modos de aprender, a aprendizagem formal, não formal e informal. No capítulo II, foram seleccionadas as principais correntes teóricas pertinentes para uma melhor compreensão do estudo empírico. É realizada uma breve abordagem aos contributos de Le Boterf e Zarifian em torno da problemática da competência, e por último é abordado o Modelo da Teoria Tripolar de Gaston Pineau, inserido numa lógica de aprendizagem experiencial. O terceiro e último capítulo desta primeira parte identifica e descreve o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Primeiramente é feito um breve apanhado histórico, até à chegada da Iniciativa Novas Oportunidades, passando por uma descrição mais detalhada dos três principais eixos de actuação do sistema, assim como das principais metodologias aplicadas e da organização dos centros e das equipas de reconhecimento, validação e certificação de competências. Em função dos objectivos do estudo empírico conduzido, é dado aqui algum enfoque ao perfil de competências e ao papel representado pelo Profissional de RVC.

A parte II, apresenta a Narrativa Biográfica Centrada no Percurso Profissional, que foi de extrema importância a sua realização, não apenas no sentido dos mestrandos terem um contacto privilegiado com uma das ferramentas por excelência de trabalho em contexto de educação e formação de adultos, que é a abordagem autobiográfica, mas também no sentido de identificarmos, através da reflexão da nossa prática profissional quotidiana, uma problemática, um paradigma, que justificasse uma incursão empírica.

Por último a parte III deste trabalho de projecto prende-se com uma investigação qualitativa que pretende descrever um determinado fenómeno fruto da reflexão acima descrita. Esta incursão empírica ocorreu no Centro de Novas Oportunidades do Seixal, onde a problemática em causa está subordinada ao tema, *“Desenvolvimento de competências nos Profissionais de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências: Aquisição em contexto de acção”*. Considerando os contributos teóricos e modelo de aprendizagem apresentado no capítulo II, através do método da entrevista e da respectiva análise de conteúdo, foi proposto compreender em que contextos de auto, hetero e eco formação, ocorrem a aquisição das competências necessárias e à mobilização de saberes específicos para o desempenho das funções dos Profissionais de RVC. Espero que com as conclusões aqui obtidas permita um maior *“insight”* sobre a actividade destas novas profissões de relação.

Em anexo consta o guião da entrevista utilizada com os Profissionais de RVC, assim como a transcrição integral das 5 entrevistas realizadas. Foi também colocado uma matriz funcional de competências dos Profissionais de RVC, que relaciona competências e critérios que as evidenciam, com as principais actividades exercidas por estes técnicos.

Parte I: Políticas da Educação e Formação de Adultos

Capítulo I: Políticas da Educação e Formação de Adultos

1.1 Construção de um quadro conceptual na temática da Educação e Formação de Adultos

Neste capítulo inicial, será procurado dar um enquadramento global dos contornos da educação e formação de adultos ao longo dos tempos.

A educação de adultos sempre existiu como um processo contínuo que se entrelaça na própria vida de cada indivíduo. Contudo, foi a Revolução Francesa que marcou o início do processo permanente da educação de adultos de forma a cumprir os ideais revolucionários na perspectiva da filosofia das Luzes (Alhambra, 2009).

No entanto foi após a segunda guerra mundial, que se consolidou e sistematizou no tempo. *O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas” (Canário, 1999).*

A expansão dos sistemas educativos após a II Guerra Mundial remete-nos para a Teoria do Capital Humano estabelecendo uma relação entre educação e economia. Esta teoria é sintetizada no seguinte raciocínio: Mais educação, maior produtividade, remunerações mais elevadas (Alves, et al 2001, *cit. in* Alhambra, 2009).

Valério (2009), refere que a prática de ensinar pessoas adultas é recorrente ao longo da história assumindo as mais diversas práticas e públicos. Inegável é a sua transversalidade na história da educação, assumindo nuns tempos uma forma mais escolarizante, noutros nem tanto, mas sempre marcando épocas e deixando registos.

O período imediatamente posterior à segunda guerra mundial, frequentemente designado por “trinta anos gloriosos” (1945-1975) é marcado, ao nível do sistema escolar, pelo crescimento exponencial da oferta educativa, acompanhado pelo crescimento também exponencial da economia mundial. Considerava-se existir uma associação de causalidade entre o desenvolvimento económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações, sendo que, por esse motivo, as despesas com a educação eram consideradas como um investimento, necessário e imprescindível ao desenvolvimento (Canário, 1999).

Neste período, a par com o crescimento exponencial dos sistemas escolares, também se registou uma expansão da oferta educativa dirigida a adultos, explicada pela mesma lógica “desenvolvimentista”, que fazia crer que do investimento educativo dependia o desenvolvimento económico. Assim, a partir desta altura a educação de adultos deixa de estar restringida a pessoas pertencentes a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais (Canário, 1999).

Contudo, e de acordo com Fernández (2006), esta oferta educativa dirigida a adultos manteve o mesmo modelo de trabalho educativo que já tinha lugar desde o século XIX, correspondendo a uma alfabetização receptiva (modelo escolar de alfabetização), porquanto não tinha como intuito ensinar a pensar nem a codificar a experiência e o pensamento, mas somente ensinar a ler e a escrever. (*cit. in* Dias, 2009)

1.1 Anos 70

O papel do Estado na educação de adultos tem vindo a apresentar-se como um domínio de controvérsias e repleto de tensões, o que se torna, sobretudo, notório a partir dos anos 70 com o movimento da educação permanente (Cavaco, 2008, p.50).

No caso de Portugal, é durante o Estado Novo se dá uma amplificação da oferta formativa, através da alfabetização e da formação profissional.

O modelo desenvolvimentista é colocado em questão quando começa a sentir-se uma crise económica mundial, consequência do primeiro choque petrolífero, que veio

colocar em causa as limitações deste modelo, associado a um puro crescimento económico e que preconizava um generalizado bem-estar com uma maior justiça social. Verificou-se precisamente o contrário, maiores assimetrias, principalmente entre países do norte e do sul.

Como refere Florentino Fernández (2005) *cit. in* Alhambra (2009), nos anos setenta e oitenta delinea-se um novo caminho em direcção a uma sociedade da aprendizagem permanente onde o referente já 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.

A partir da segunda metade da década de setenta, mais propriamente a seguir ao 25 de Abril de 1974, gera-se uma multiplicidade de movimentos de cariz popular, através da criação de diversas associações comerciais e profissionais, cooperativas, de socorros mútuos, entre outras com uma auto-organização e autonomia, gerando uma grande dinâmica no âmbito socioeducativo, partindo da comunidade para o Estado. É uma fase prenhe de aprendizagens novas para os envolvidos nesta corrente popular, que vai muito mais além do que a pretensão inicial, das campanhas de alfabetização, alargando a sua intervenção para o campo cultural e da animação sociocultural, movimentos próximos do desenvolvimento comunitário (Valério, 2009).

Neste momento há um despertar a atenção para o campo não formal da educação de adultos e em como as pessoas podem aprender sem estarem vinculadas a uma instituição oficial e num tempo determinado.

O poder desloca-se do Estado para a sociedade civil e a acção daquele é posta em causa e substituída pela acção popular através de iniciativas de formação de base promovidas pelas comissões de moradores e de trabalhadores, associações populares, colectividades e outros grupos, essencialmente informais, e por campanhas de alfabetização e de dinamização cultural desenvolvidas pelo Movimento das Forças Armadas e por movimentos estudantis.

Em 1971 foi criada a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), que tinha como objectivo garantir apoio continuado e estruturado a iniciativas com relevância educativa.

Após o 25 de Abril, foi neste contexto que a DGEP contribuiu para o apoio deste tipo de intervenção e potencia a autonomia das associações ao nível local, “ A educação dos adultos será obra dos próprios adultos”, afirma Alberto Melo na altura que foi director-geral da Educação Permanente entre 1975 e 1976, criando parcerias e centrando a sua actuação no acompanhamento deste tipo de iniciativas, criando grupos de bolseiros, apoiando através de recursos, de forma a contribuir para uma acção descentralizada.

Apesar de este período ser caracterizado por forte dinamismo por parte de associações de cariz social e ter contribuído para uma dinâmica participação comunitária em que se almejava uma maior intervenção cívica por parte das populações, em que se desse um crescimento efectivo das mesmas e assim das comunidades e o Ministério da Educação ter avançado com a criação da DGEP, o que é certo é que passado pouco tempo, estas relações foram-se diluindo no tempo e perdendo a vitalidade que caracterizou esta fase.

Em Maio de 1975 o IV Governo Provisório constituiu um grupo de trabalho encarregue de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (PNAEBA), que não chegou a ter consagração legal, cujo objectivo primordial era reduzir em 3 anos a taxa de analfabetismo de 30% para 3%, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento cultural e educativo da população, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal de adultos, as condições para que todos os adultos tivessem acesso à alfabetização e aos vários graus de escolaridade obrigatória, bem como a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação base de adultos (Lima, 1988 *cit. in* Dias, 2009).

As dinâmicas promovidas pelas associações e movimentos populares durante o final dos anos 70 eram direccionadas sobretudo para a alfabetização, para projectos de animação cultural e socioeducativa e para actividades de educação de base de adultos, embora sem um fio condutor e à margem das políticas públicas estatais.

A Lei 3/79 atribui a responsabilidade ao Governo de elaborar o PNAEBA, cujo objectivo se centrava na perspectiva da educação popular, visando a pessoa na centralidade do processo educativo, realçando a educação não formal e articulando-a com a educação escolar. O seu objectivo era potenciar todo o manancial proposto pela DGEP e continuar numa lógica de articulação com as estruturas regionais. O que se constata posteriormente é que as directrizes traçadas pelo PNAEBA, cedo foram desvalorizadas, e as políticas educativas seguem uma orientação que cada vez converge menos com os ideais da educação de base e popular.

“Na educação de adultos, a Lei nº3/79 simboliza, de certa forma, a transição da mobilização socioeducativa para a tentativa de construir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos (...) [através] da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir” (Lima, 2005, p.39 cit. in Dias, 2009)

Dias (2009), refere que essa mesma lei atribui ao Governo em geral e à Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA), que veio substituir a DGEP, em particular, a responsabilidade na criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos e na elaboração do PNAEBA, no qual constam metas para a erradicação do analfabetismo através de programas a desenvolver em parcerias estratégicas entre a acção governamental e as associações populares.

Este Plano abre pela primeira vez importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação da educação de adultos, embora as orientações e as metas aí traçadas tenham tido muitas dificuldades em serem concretizadas devido a

constrangimentos de carácter político-administrativo (Lima, 1988 *cit. in* Dias, 2009). Duas medidas que poderiam ter tido excelentes repercussões no desenvolvimento socioeducativo do país se, de facto, o Instituto tivesse sido criado e o PNAEBA tivesse conseguido cumprir as metas nele estabelecidas

A destacar em 1972/1973 a autorização do ensino liceal nocturno em três Liceus. Foi também então facultado o acesso à Universidade de adultos sem a escolaridade regular e com idade superior a 25 anos, através do designado “exame ad hoc” (Gomes, 2009).

1.2 Anos 80

A década de 80 foi registo de um conjunto de iniciativas e medidas inovadoras. A medida mais inovadora em termos educativos foi a tomada na área da educação recorrente. O início da história real do modelo educativo do ensino recorrente em Portugal data de 1980. O ensino recorrente passa a ser o mais importante para os jovens e adultos pouco escolarizados (que acaba por ser um fiasco, os programas de alfabetização são excessivamente escolarizados).

Na segunda metade da década de oitenta inicia-se uma viragem neste campo, com a elaboração da lei de bases do sistema educativo que remete a educação para a tradicional escolarização “fazendo evacuar o conceito de educação de adultos dos discursos e das medidas governamentais da política educativa” (Lima, 2008: p. 41 *cit. in* Valério, 2009).

Quando se equacionou a questão da escolarização de adultos, em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, esta lei definiu a educação de adultos como subsector que integrou duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extra-escolar (traduziu-se em muitos casos por actividades integradas em projectos de intervenção comunitária e animação sociocultural). O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas envolvidos

O ensino recorrente, de acordo com Lima (2008, p. 41, *cit. in* Ferro, 2009) “remete para uma escolarização de segunda oportunidade, predominantemente em escolas do ensino regular e através dos cursos nocturnos, frequentados por um público em que predominam os jovens insuportados do ensino regular diurno”. O mesmo nível de escolaridade obtido através do ensino diurno não é socialmente encarado como aquele que é obtido através do recorrente (parece haver uma distinção entre escola de primeira e escola de segunda, até mesmo em termos de professores, aqueles que eram colocados no recorrente eram vistos como aqueles que não tinham tido oportunidade de leccionar no ensino diurno).

Estas medidas preconizam a mudança social através de uma cidadania mais participativa e crítica. Estas modalidades são as predominantes na década de oitenta e inserem-se mais no quadro da gestão dos recursos humanos, em que imperam princípios da qualificação de mão-de-obra e da modernização económica dentro de uma lógica de competitividade económica. Estas propostas revelaram-se um fracasso e foram feitos estudos e formalizadas novas propostas no âmbito da comissão de Reforma do Sistema Educativo que defendia uma política global, para a educação de adultos.

Dias (2009), refere que a Lei de bases do Sistema Educativo Português, deixou à margem a ampla e plurifacetada área da educação de adultos, ao contrário do que constava no PNAEBA.

A nova Lei de Bases estrutura o sistema educativo em três modalidades de educação: a pré-escolar, a escolar (que integra a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino a distância e o ensino do português no estrangeiro) e a extra-escolar, tendo esta última como objectivo proporcionar aos indivíduos uma oportunidade para aumentarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência, através de “actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”

A mesma autora ao analisar o referido documento, indica que embora haja referência, na prática, a educação de base de adultos e o analfabetismo foram ignorados enquanto problema social e educativo, conferindo-se destaque ao ensino recorrente de adultos, encarado como uma oferta de segunda oportunidade existente em escolas do ensino regular e através de cursos nocturnos, revelando-se mais tarde graves problemas de abandono escolar e dificuldades de articulação com a educação extra-escolar; e à formação profissional, que ganha uma certa autonomia face à educação e formação em geral, afastando-se também da articulação das dinâmicas de educação popular e de educação de base.

Contudo, ambas as ofertas eram frequentadas, maioritariamente, por jovens adultos pouco escolarizados, o que salientou uma vez mais vários problemas e constrangimentos devido às dificuldades destas modalidades em se assumirem como verdadeiras alternativas ao modelo mais tradicional de educação.

Apesar das falhas, o ensino recorrente e a formação profissional acabaram por ser as ofertas de educação de adultos mais notórias entre 1980 e 1990.

Em 1987 assiste-se a uma nova reestruturação institucional, extinguindo-se a DGEA para dar origem à Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE), a qual passa a tutelar, para além das iniciativas de educação de adultos, o ensino de português no estrangeiro, o ensino particular e cooperativo. Esta reestruturação deu origem a uma desconcentração das estruturas educativas, instituindo-se as Direcções Regionais de Educação, nas quais são integradas coordenações distritais da educação de adultos, o que se traduziu numa perda significativa da autonomia da educação de adultos, predominando as ofertas de segunda oportunidade. (Op. Cit)

1.3 Anos 90

Rui Canário (2000 *cit. in* Alhambra, 2009) referindo-se ao relatório de Gérald Bogard (1991), coloca em questão o modo tradicional de produção da educação, alterando o centro da acção do formador para o formando, transformar o adulto em co-produtor da sua própria formação, para que este abandone o papel de simples consumidor de educação. Esta via não pode ser confundida com a aplicação na formação das

chamadas pedagogias activas em voga a partir dos anos sessenta, mas deve ser perspectivada numa “pedagogia da pessoa como totalidade”

A separação entre educação e formação profissional que ao longo dos anos tem determinado a estrutura organizativa dos sistemas de educação/formação, dada a sua desadequação às exigências que os tempos modernos colocam aos cidadãos, dá lugar a uma visão mais abrangente de cada uma destas actividades, as quais, muitas vezes, são apresentadas como sinónimos. A afirmação do termo *formação* em detrimento do de *educação*, segundo o autor, deriva do facto de o primeiro estar ligado à tradição da “formação profissional” e o segundo à “alfabetização”. (Op. Cit)

Na primeira metade dos anos noventa é quase inexistente, uma política que promova uma educação ampla e dinâmica, restando o ensino recorrente e a formação profissional suportad pelo Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) e pelo Fundo Social Europeu, que ampliaram a sua intervenção e abrangência de públicos. No entanto é no âmbito deste último programa que são desenvolvidas actividades, por Associações e ONG’s com base na orientação da educação popular (Valério, 2009, p. 22).

Só se verifica uma alteração desta panorâmica com o novo Governo em 1996, que insere na cena política portuguesa uma nova atitude para o sector educativo, tendo como base de trabalho um relatório previamente elaborado onde consta a “ausência de um sistema de educação de adultos” (Lima, 2008: p.46 *cit. in* Valério, 2009).

É neste contexto que em 1998 é criada uma equipa de trabalho coordenada por Alberto Melo e nomeada pela Secretária de Estado da Educação e Inovação, com o objectivo de trabalhar nas orientações para o desenvolvimento da educação, originando um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

Na década de 90 o ensino recorrente e a formação profissional silenciam todas as outras áreas de intervenção da educação de adultos, especialmente as referentes à

alfabetização e literacia. Só em 1996 o Programa do Governo torna a incorporar a educação de adultos no discurso político, abandonando as reformas tradicionais e partindo de um diagnóstico feito sobre a verdadeira 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” (Lima, 2005, p.46 cit. in Dias, 2009).

“A crença nas virtualidades da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária como, também suficiente para o êxito...segundo o qual para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso... formar. Formar...” (Rui Canário, 2000 cit. in Alhambra 2009).

Alhambra (2009), relativamente a Canário (2000), refere que contudo, segundo o mesmo autor, a uma primeira fase de euforia segue-se um sentimento de decepção. Esta ineficácia está associada à repetição do modelo escolar aplicado à formação profissional, ancorada na ideia que o ser humano é uma entidade “programável”.

Em 1996, ano das iniciativas da Comissão das Comunidades Europeias para a Educação e Formação ao Longo da Vida, o campo da Educação de Adultos começa a aparecer na linha da frente. É criada a Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida¹ a qual apresenta, em 1998, a Magna Carta sobre a Educação e Formação ao Longo da Vida. Em Maio do mesmo ano é definido através da Resolução de Conselho de Ministros nº59/98 o Plano Nacional de Emprego, o qual apresenta as estratégias para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal e que assenta em quatro pilares: melhorar a empregabilidade, desenvolver o espírito empresarial, incentivar a capacidade de adaptação das empresas e dos trabalhadores e reforçar as políticas de igualdade de oportunidades (Dias, 2009).

No final dos anos noventa, concluiu-se que os adultos são portadores de experiências pessoais equiparadas à aprendizagem em ambiente formal as quais podem ser reconhecidas e validadas, assentes em novos referentes, para a obtenção de diplomas e títulos académicos (Fernández, 2005 cit. in Alhambra, 2009).

1.4 A Educação Permanente

No início dos anos setenta, ao nível educativo, consagrou-se o movimento de educação permanente, decorrente de uma filosofia que considerava preponderante a centralidade da pessoa humana, ou seja, a procura de uma “humanização do desenvolvimento”, por oposição ao modelo desenvolvimentista baseado unicamente no crescimento económico (Simões, 2009 p.7, citando Canário:1999, 2006, 2007; Finger e Asún: 2003).

O modelo desenvolvimentista é colocado em questão quando começa a sentir-se uma crise económica mundial, consequência do primeiro choque petrolífero, que veio colocar em causa as limitações deste modelo, associado a um puro crescimento económico e que preconizava um generalizado bem-estar com uma maior justiça social. Verificou-se precisamente o contrário, maiores assimetrias, principalmente entre países do norte e do sul. É a partir deste cenário que se verifica uma mudança de paradigma e que emerge um novo modelo assente no “pensar globalmente, agir localmente” (Canário, 2008: p.63, *cit. in* Valério, 2009) que assenta em três orientações: na multidimensionalidade, o desenvolvimento deve ser global e sistémico incluindo várias dimensões da sociedade interligadas entre si; numa lógica qualitativa, em que o crescimento não assente apenas em indicadores quantificados e numa valorização local, em que a intervenção deva ser integrada, sem ser segmentada.

Este movimento emergiu nos anos setenta devido à constatação, impulsionada pelo primeiro choque petrolífero e pela conseqüente crise económica mundial, de que o crescimento económico tem limites e, por sua vez, de que não existe, como se pensava durante os “trinta anos gloriosos”, uma relação de causalidade linear entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais e, em termos mais vastos, entre a educação e o desenvolvimento (Canário, 1999, 2008 *in Op. Cit*).

Designado por Movimento da Educação Permanente, pressupunha humanizar o desenvolvimento, decorrente da época capitalista que caracterizou o período pós guerra, afirmando-se nos anos setenta, com um cariz divergente ao paradigma escolar, deixando de ser elitista para passar a ser para todos. Tem como principais pressupostos a democratização da educação e parte do princípio do indivíduo e do “aprender a aprender”.

A Educação Permanente foca as suas directrizes na humanização do desenvolvimento, onde encara a educação como o processo contínuo de aprendizagem, visando a promoção social.

Neste período histórico, marcado por um processo de crescimento económico a uma escala sem precedentes na história da humanidade, a expansão da oferta educativa dirigida adultos, bem como o crescimento exponencial dos sistemas escolares, só podem ser entendidos no quadro da afirmação de uma ideologia “desenvolvimentista” que, de forma extremamente optimista, vê no investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento e a construção de “sociedades de abundância” (Canário, 2007, p.211 citado por Valério, 2009)

Os objectivos da educação permanente centram-se “em criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” (Finger, Asún, 2003: p.30), “uma sociedade de aprendizagem”, em que todas as pessoas aprendam continuamente, incluindo todo o tipo de abordagens, formais, informais, não formais e experienciais.

O enfoque em termos educativos, desloca-se então para a pessoa na sua globalidade e para a questão do “aprender a ser”, tornando o sujeito que aprende, o protagonista no processo de aprendizagem e passando a dar-se primazia à aprendizagem em detrimento do ensino, nomeadamente às suas potencialidades, em detrimento das deficiências do ensino (Canário, 2007, Fernández, 2005, 2006, *cit. in* Simões, 2008, p.8) Especificamente referindo-se ao trabalho educativo com adultos, Fernández (2005) dá conta da passagem de um modelo “receptivo alfabetizador” para um modelo

“dialógico social”, em que a aprendizagem passa a ser vista como passível de ser produzida em qualquer contexto (não somente no espaço escolar) e em que passam a ser reconhecidas e valorizadas as aprendizagens que as pessoas já realizaram anteriormente através das suas diversas experiências de vida. (*Op. Cit*)

1.5 A Aprendizagem ao Longo da Vida

Nos anos 90 e centrando-nos no contexto da União Europeia², a educação será fortemente influenciada por visões europeístas, visando acções comunitárias e tendo em consideração aspectos de competitividade e economicistas – dá-se a alteração do paradigma Educação Permanente para Aprendizagem ao Longo da Vida. (Cartaxo, 2009)

Esta alteração de conceitos e de perspectivas (Educação Permanente/Aprendizagem ao Longo da Vida), fruto da rápida alteração vivida nos anos 90 (científica, tecnológica) traz consequências, nomeadamente na formação e no uso dos conceitos qualificação versus competência. Segundo Alcoforado (2000), citado em Umbelino (2006), a qualificação do trabalhador revelar-se-ia inadequada face a sistemas de empregos marcados pela mudança e incerteza, pois o diploma, (...) qualificação obtida no contexto de uma organização educativa ou formativa pouco adaptada aos conhecimentos e capacidades exigidas pelas mutações tecnológicas e novas organizações de trabalho (...) não permitiria atestar à validação de saberes adquiridos por experiência. É como resposta a este problema que surge o conceito competência.

O Livro Branco sobre a Educação e a Formação, “Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva”, lançado pela Comissão Europeia em 1995, destaca a influência que a educação e a formação têm ao nível económico, no acesso ao emprego e na promoção da igualdade de oportunidades, bem como relativamente à realização pessoal dos cidadãos europeus (Pires, 2002).

A corrente das histórias de vida, ao revalorizar o papel da experiência, fundamentou a emergência generalizada, nomeadamente ao nível europeu, de sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais (apesar de, como já

anteriormente referido, as primeiras práticas terem emergido após a segunda guerra mundial), problemática actualmente inscrita num paradigma de educação e formação do longo da vida (Canário, 2007; Pires, 2006 *cit. in* Simões, 2009).

Correia (2009), refere que a cidadania activa é resultado de um processo de aprendizagem ao longo da vida. Tornar-se um cidadão activo é um processo contínuo. A Cidadania é formada pela história de vida e pelas relações estabelecidas com os outros, no seio de uma comunidade. Desta forma entendemos a aprendizagem da cidadania como parte do processo de socialização a que todos os indivíduos estão sujeitos, na medida em que é através do processo de socialização que o indivíduo aprende a integrar-se no grupo e na sociedade, que desenvolve a consciência de pertença a uma comunidade concreta e desenvolve capacidades de participação activa no dia-a-dia.

A mesma autora prossegue, ao dizer que a educação deixa de ser “sentida” como um direito para passar a ser um dever de cada cidadão. Hoje, passámos a falar de aprendizagem ao longo da vida, em que cada um é responsável pelas suas próprias aprendizagens (p.33).

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida concebido pela Comissão Europeia em 2000, foi sujeito a um processo de consulta, que envolveu a participação de mais de 12.000 cidadãos, tendo por base as mudanças socioeconómicas observadas na Europa.

Segundo Pires (2005 *cit. in* Correia, 2009), o conceito de aprendizagem ao longo da vida sofre assim algumas alterações uma vez que de início a aprendizagem ao longo da vida era perspectivada como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. Neste momento o conceito passou a ser “entendido como toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de

melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, e/ ou relacionada com o emprego.

Foram realçadas, a importância da aprendizagem formal, não formal e informal, a igualdade de oportunidades (entre sexos e de acessibilidade à educação e formação).

Segundo Pires (2005:91): *“A aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (lifelong), e numa multiplicidade de contextos (lifewide), no âmbito da Sociedade do Conhecimento”*. Ainda segundo a mesma autora, passa a estar presente a necessidade de articular as aprendizagens desenvolvidas em diferentes dimensões, e um dos caminhos será através do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais. A estes aspectos, junta-se ainda um outro, também muito relevante numa perspectiva integradora da Aprendizagem ao Longo da Vida, que é o que diz respeito à necessidade de articular as questões sociais, culturais e económicas nas políticas educativas no interior da Europa.

1.6 Os três tipos de aprendizagem: aprendizagem formal, não formal e informal

Sobre esta influência, tem-se verificado não só Portugal, mas a nível europeu também, a um movimento que enfatiza a importância das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida. Isto ocorre através das aprendizagens não-formais e informais que as pessoas efectuaram à margem dos sistemas tradicionais de ensino (Pires, 2002).

Partindo do princípio que educação não é só a educação dita escolar (educação formal), mas deverá atentar na evolução da sociedade, os conceitos da educação dita não escolar (educação não formal e educação informal) devem ser, por isso mesmo, factores a considerar nas análises que hoje se fazem. O termo educação informal surge como complementar das outras duas modalidades educativas, a educação formal e a educação não formal, como um “continuum” que integra e articula diversos níveis de formalização de acção educativa” (Canário, 1999, p.80).

Apresentam-se as características subjacentes à educação formal, não formal e informal. Para um nível formal, existe o protótipo de que o ensino é dispensado pela

escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e certificação. Num nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação de adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver. Por último, num nível informal, que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas. (Canário, 1999, p.80 *cit. in* Gomes (2009).

Cavaco (2002, p.26) considera que a educação informal se apresenta “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”. A não intencionalidade que caracteriza os contextos informais de aprendizagem levanta algumas dificuldades ao próprio indivíduo, pois este não reconhece essas aprendizagens como um enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

Na perspectiva de Cármen Cavaco (2002), a educação é percebida numa perspectiva global, em que as três modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si, ou seja, nenhuma por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos. Importa reflectir sobre as alternativas educativas mais adequadas para os indivíduos e colectividades.

Portanto, quando se apresenta a educação informal como “a única via de acesso ao saber, limita as possibilidades de educação às ofertas existentes no meio (Cavaco, 2002, p.30).

Dias (2009), refere por educação formal, estão associadas as aprendizagens realizadas em instituições de “ensino tradicional”, nas quais existe um espaço próprio para o processo de aprendizagem, estando este estruturado por etapas, disciplinas, programas curriculares e avaliações.

As aprendizagens realizadas em contextos informais proporcionam um enorme manancial de saberes que poderão constituir uma importante fonte de inovação em matéria de métodos de ensino e aprendizagem e que são, comparativamente a outros contextos, os que proporcionam competências às quais o mercado de trabalho confere maior importância.

“Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa até ao momento, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio ambiente lhe pode oferecer.” (Cavaco, 2002, p.29-30).

Conclusão do Capítulo

Nos últimos trezentos anos a educação passou por três etapas: na primeira etapa passa das mãos dos privados para as mãos do estado, na segunda foi a massificação da educação e a actual que se pode designar por mercantilização da educação (Fernández,2006). Nesta última etapa a educação passa a ser tratada como um serviço com valor acrescentado, disputado e promovido pela iniciativa privada.

Na década de 70 Portugal assiste a uma mudança no campo educativo, com a emergência do conceito de educação permanente. Esta nova forma de perspectivar a educação, assentam três pressupostos (a continuidade do processo educativo; a diversidade e a globalidade;

O Movimento da Educação Permanente constituiu um dos poucos momentos significativos de crítica à forma escolar, pelo facto dessa constituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência de vida do indivíduo, de encarar a relação entre a teoria e a prática como um registo de aplicação e transferência e de desvalorizar o questionamento e privilegiar as respostas e a repetição de informação.

Já na década de 80, após a adesão à CEE, Portugal centrou as suas políticas na modernização do país de forma a responder aos desafios dessa integração, mas o campo da educação de adultos não sofreu dessa mesma preocupação. Os fundos do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) concentraram-se apenas no ensino recorrente e na formação profissional com o intuito de qualificar a mão-de-obra e contribuir para a modernização económica, tendo sido reforçadas as certificações escolares e as qualificações profissionais.

Por último é no final da década de 90, que a educação de adultos começa a ganhar alguma notoriedade nas agendas políticas e nos debates públicos.

Na 5ª Conferencia Mundial da Unesco, a Declaração de Hamburgo, deu origem DL 387/99 DE 28 DE Setembro que estabelece a definição da Educação e Formação ao longo da vida, enquanto “o conjunto de processos de aprendizagem formais e não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades das suas sociedades” Valorizam-se outros contextos educativos e formais que não o formal em si, pois a educação informal ocorre ao longo da vida, na diversidade de contextos e, inclusivamente, também nas situações de educação formal e não formal.

Assim, temos assistido, nos últimos anos, ao aparecimento de políticas educativas europeias que visam a necessidade de “reconhecer as aprendizagens não-formais e informais” (Pires, 2004, p. 83)

De acordo com Valério (2009), ao reflectir que a educação de adultos em Portugal é caracterizada por avanços e recuos, consoante as medidas políticas adoptadas pelas diferentes forças partidárias que assumem o poder político. Digamos que não se constata uma linha orientadora para esta área, que a possa integrar e fazer prevalecer como campo teórico encorpado, acabando sempre por ser tratada como uma área periférica, sendo que as lógicas adoptadas não persistem o tempo suficiente p que possa ser realizada uma análise das potencialidades e fragilidades dos caminhos

seguidos. Verifica-se uma instrumentalização da educação de adultos, em detrimento da sua contribuição para a promoção de uma maior cidadania activa.

Encarar a experiência do adulto como ponto de partida para o conhecer, compreender o seu quadro de referência, os seus interesses e a maneira como gosta de aprender, são factores potenciadores do sucesso na educação e formação de adultos. Os adultos aprendem melhor quando relacionam o que estão a estudar com as suas perspectivas pessoais, particularmente quando o formador valoriza e parte dos conhecimentos que o adulto demonstra para a sua exposição. Exposição esta ancorada numa estratégia formativa global, que se vai construindo sessão a sessão, visando um objectivo final (Vítor Alhambra, 2009).

Capítulo II: Contributos Teóricos

2.1. A competência: Conceitos e Enquadramento

Enquadrando o presente relatório em torno das competências dos Profissionais de RVC, eles próprios responsáveis pelo balanço de competências dos adultos que chegam aos Centros de Novas Oportunidades, será importante compreender o conceito de competências e os seus principais contornos.

Pesquisando sobre a definição da palavra competência que deriva do latim, *competentia* encontramos: “Direito, faculdade legal que um funcionário ou um tribunal têm de apreciar e julgar um pleito ou questão; Capacidade, suficiência (fundada em aptidão). Atribuições. Porfia entre os que pretendem suplantar-se mutuamente. À competência: a quem o faz melhor; a quem mais.”¹

¹Fonte: <http://www.priberam.pt/>

O conceito de Competência é muito utilizado nas áreas que estudam a actividade laboral, no sentido de explicar as condutas dos profissionais. Neste âmbito é entendida como “conjuntos estabilizado de saberes e de saberes - fazer, de condutas - tipo, de procedimentos, de tipos de raciocínio, que se podem utilizar sem novas aprendizagens.” (Pires, 2005, p.273). Neste conjunto estão implicados saberes teóricos, de acção e metacconhecimentos. (Pereira, 2009)

Podemos definir competência como “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas não se limitando a eles”. (Pires, 2005, p.279). Trata-se de mobilizar conhecimentos, saber que se adquire através da experiência vivida, pensada e analisada. Saber mobilizar, é a operacionalização de conhecimentos capazes de seleccionar informação, processá-la de acordo com uma situação e das possibilidades de acção, no sentido da sua consecução.

Mantendo a opinião de Pereira (2009), apresento a abordagem defendida por Le Boterf que, por permitir articular a dimensão individual e colectiva de forma dinâmica, integrativa e globalizante tende a ultrapassar as dificuldades da definição do conceito.

Dias (2009, p. 41) ao analisar Le Boterf (2003) salienta que embora o conceito de competência tenha ganho relevância não se deverá optar por um único conceito, nem substituir o de qualificação pelo de competência. Segundo o autor, quando a qualificação se reduz ao diploma de formação inicial, tal não significa que a pessoa saiba agir com competência, apenas nos informa de que esta dispõe de um conjunto de recursos com os quais pode construir a competência. Neste sentido e podendo um dos conceitos ser parte integrante do outro, importa considerar a sua complementaridade, contribuindo o conceito de competência para enriquecer e redefinir o de qualificação. Também Zarifian (2003) defende a complementaridade entre os dois conceitos, considerando que o termo qualificação se refere aos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos pelo indivíduo através da formação ou de diversas actividades profissionais, enquanto a competência é a utilização desses recursos na prática.

Pereira (2009, p.25) ao identificar os conceitos de competência propostos por Le Boterf (1994), refere que este autor defende uma abordagem fundada nos seguintes aspectos:

- Trata-se de um processo, realiza-se na acção, através da mobilização de recursos, não se tratando por isso de uma aplicação, mas de uma construção. Pode desenvolver-se pela prática;
- Deve ser entendida em função do sujeito e do contexto;
- É contingente;
- Integra saberes vários, num processo de estruturação e reestruturação, no sentido da realização. “É de natureza combinatória” (Pires, 2005, p 293);
- Envolve o sujeito na sua totalidade, implica que este queira, possa e lhe atribua sentido.

É um conceito transposto da área do trabalho, pois a definição implica a mobilização de capacidades de acção, em conjunto as características do sujeito e dos seus conhecimentos, para fazer face às situações de complexidade e imprevisibilidade do contexto laboral.

Por esta via do mundo laboral, através da Educação e Formação, o conceito entra, nas Ciências da Educação, e designa três saberes: saber-ser, saber-fazer e saber-estar. Saberes que implicam agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, aprender, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. A competência remete para um conjunto de saberes, para uma componente ligada à organização interna do sujeito; orienta-se para a acção e operacionaliza-se em situação.

Também Gomes (2009, p.58), já fazendo uma associação aos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais, adopta uma noção ampla de competência, integradora das dimensões saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes) e traduzida em objectivos de aprendizagem. Por outro lado, estes objectivos têm tudo a ganhar com ser explícita, sistemática e intencionalmente operacionalizados em íntima articulação com as experiências de vida de que os adultos são portadores, isto é, com as outras duas referidas dimensões das competências, saber-fazer e saber-ser, mesmo sem pressupor que elas estariam sempre actantes em todas as situações, pois igualmente se constituiriam em objectivos de aprendizagem, ou seja, o saber em acção. Será de admitir que numerosos desses adultos, mesmo quando não são capazes de evidenciar verbalmente alguns desses conhecimentos, se comportam apesar disso apropriadamente em relação a objectivos de cidadania e empregabilidade.

A mesma autora prossegue, comentado que, cada competência deverá ser vista, a qualquer nível, na sua tridimensionalidade, saber-saber, saber-fazer e saber-ser, integradamente. A trilogia que se propõe no referencial de competências-chave terá alguma analogia com a adoptada por Guy Le Boterf (1998) ao identificar três tipos de abordagem para reconhecer a existência de competência, pela realização, pela concordância e pela singularidade (Op. Cit) .

No campo da educação o conceito de competência integra uma triologia de saberes (saberes declarativos, saberes de acção e o saber-estar) que, orientados por uma finalidade específica, são operacionalizados pelo indivíduo num determinado contexto de acção (in Dias, 2009, citado em Canário, 2000).

Esta perspectiva coloca em destaque três instâncias de composição de uma actividade que embora distintas, se encontram interligados: área cognitiva (conhecimentos), psico-motora (acção) e afectivo - relacional (atitudes e valores).

Resumidamente o *saber fazer* permite a execução imediata de uma tarefa. Implica um conjunto de saberes de outra natureza, adquiridos formalmente pelo próprio sujeito ou adquiridos a partir da sua experiência de vida. Associado ao saber fazer, está o *saber saber* que surge como suporte, que dá sentido à acção e permite a compreensão da tarefa como um todo numa perspectiva mais cognitiva de consciência e reflexão, articulada com o seu como, porquê e para quê. O saber ser, trouxe a motivação e envolvimento pessoal do sujeito na acção. Aponta para uma relação social que se objectiva na exclusividade de cada indivíduo, face aos estatutos e papeis que este desempenha nos diferentes contextos sociais. (Januário, 2006)

Existem duas questões fundamentais quando falamos de competência: a transferibilidade ou seja a mobilização de determinados recursos por parte do sujeito em contextos diferentes daqueles para os quais estavam intencionalmente adequados, e por outro lado, intimamente relacionado a transversalidade, que para além de facilitar a transferibilidade, da mesma forma que a transferibilidade opera no sentido de ampliar a transversalidade dos saberes. Factores como a adaptabilidade, flexibilidade e criatividade do sujeito, influenciam o carácter transversal e transferível das competências adquiridas.

Segundo Pain e Borv (in Januário, 2006, p.40), o conceito de competência não desconsidera o valor do diploma enquanto validador de saberes, apenas surge “como

um novo dado, mais próximo da acção, na medida em que se refere não aos conhecimentos e habilidades que se estima que o indivíduo possua através da sua qualificação, mas à sua utilização numa situação precisa e única, nomeadamente face ao aleatório no quotidiano da produção”. Passa-se pois da lógica do ter um saber para a lógica do saber (ser competente).

Ao nível das Ciências da Educação, o conceito de competência, é considerado como parte integrante do processo de desenvolvimento do adulto na medida em que se “adquirem, desenvolvem e actualizam ao longo da vida, através de processos de aprendizagem que ocorrem numa multiplicidade de contextos e contribuem para a construção de identidades pessoais e profissionais” (Pires, 2002, p. 240). Neste sentido, é dado ênfase aos fenómenos que ocorrem entre o sujeito e o meio social e profissional, estando a preocupação centrada não apenas no sujeito que aprende, mas também nos objectivos a adquirir.

No processo de reconhecimento e validação, a partir do momento em que é reconhecida a competência, o indivíduo passa a ser responsabilizado pelo exercício dessa mesma competência, conferindo-lhe autonomia. Partindo da concepção de que cada ser humano é livre, autónomo e responsável, o processo de reconhecimento e validação de competências, institui-se como um processo de negociação e interacção, mediado por instrumentos que os intervenientes no processo consideram necessários por forma a alcançar os objectivos. (Januário, 2006, p.36)

2.2 Aprendizagem Experiencial

A aprendizagem experiencial é, em alguns casos, o único processo formativo a que muitas pessoas têm acesso e à qual recorrem para apreenderem novos conhecimentos e assim superarem os obstáculos com que se vão deparando no seu dia-a-dia. Este tipo de aprendizagem encara as experiências e a interacção com o meio, como uma forma de desenvolver novos saberes e competências, o que faz com que cada pessoa seja o “principal recurso da sua formação” (Canário, 2000).

Simões, 2008 p.10, refere que um dos elementos que mais influencia a aprendizagem experiencial é a diversidade de contextos em que cada um se insere e, conseqüentemente, a cultura, valores e mentalidades com que interage. Mesmo não existindo um método concreto e objectivo para avaliar as experiências de cada um, tal como Le Boterf (2005) afirma, as “competências dos indivíduos dependem também da riqueza, da organização e da facilidade de acesso a estas redes de saberes”, algo que poderá ser condicionado pela zona do país em que a pessoa vive, a facilidade que tem em aceder a novas informações, e os recursos financeiros de que dispõe.

Sendo as experiências de cada um encaradas como “o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 2000), é importante que seja estimulada uma autonomia da aprendizagem, fazendo com que os indivíduos aprendam a aprender, sendo capazes de adquirir novos conhecimentos, saberes e atitudes em qualquer contexto.

Para Pires (2007), “a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada”.

Pois a mesma autora em 2002, refere que a actividade e experiência são conceitos distintos, na medida em que a actividade por si só não constitui experiência. É na reflexão do indivíduo que permite atribuir um sentido à experiência, na medida em que existe uma avaliação, um trabalho cognitivo que leva à descoberta de um sentido.

Segundo David Kolb, o processo que conduz à formação experiencial envolve “quatro etapas, que funcionam em estreita articulação dando lugar a um processo circular e que se repete continuamente (...) a acção, a experiência, a reflexão e a conceptualização” (Cavaco, 2001).

Desta forma, e para evitar que tal suceda, as experiências vividas pelo indivíduo devem ser articuladas entre si, sendo objecto de reflexão, de modo a constituírem-se como

aprendizagens e como alterações duráveis. É fundamental que cada um consiga integrar as novas experiências com as anteriores, de modo a construir uma formação organizada, estruturada e coerente, daí que o processo de reflexão, para além de se manifestar como uma etapa fulcral deste tipo de formação, também se apresenta como um processo complexo que exige uma grande disponibilidade cognitiva. (Simões, 2008)

Neste sentido, a forma como os obstáculos são superados e os saberes que se adquirem em contacto com aqueles que nos rodeiam, vão constituir-se como elementos de aprendizagem que devem ser reflectidos e interligados, desenvolvendo nos indivíduos capacidades cognitivas mais complexas, sendo estes capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos.

Bentes (2005) refere que com a passagem das estratégias informais e não formais de educação e formação para o mesmo patamar que as formais, também o conceito de “competência” começa a ganhar o seu próprio espaço e relevância, distanciando-se do de “qualificação”. Esta transição vai ocorrendo de forma gradual, tendo contribuído para tal as “necessidades cada vez mais exigentes do mercado de trabalho, que passou a introduzir no recrutamento de pessoal requisitos como a capacidade de iniciativa, capacidade de adaptabilidade e a polivalência”.

2.3. Teoria Tripolar de Formação: Conceito de Gaston Pineau

Gaston Pineau elaborou a teoria tripolar da formação em 1989, identificando aqueles que considera serem os três pólos chave do processo formativo de cada pessoa: a autoformação (as aprendizagens que cada um adquire por si), a hetero-formação (em contacto com os outros) e a eco-formação (nos diversos contextos em que se insere). Estas três vertentes, interferem na formação como a transacção entre três pólos: a pessoa, os outros e as coisas, exercendo influência entre si.

Ludovina Pereira, 2009, ao abordar a Teoria Tripolar refere que Gaston Pineau foi inspirado em Rousseau que considera três mestres fundamentais na educação, a própria pessoa, os outros e as coisas, Pineau concebe três pólos, indivíduo, sociedade e meio, que se articulam e interagem entre si, estabelecendo transacções. Estas transacções e interacções ocorrem a todos os níveis do sujeito, físico, psicológico e social, articulam todas as suas dimensões, o formal e o informal, o social e o pessoal e, graças às suas várias facetas, afectivas, emocionais, relacionais, intelectuais e outras, desdobra-se devido aos olhares que cada uma delas suscita.

A mesma autora prossegue expondo os princípios da teoria tripolar referindo que o sujeito experimenta-se e constrói a sua identidade, ao longo da vida, na busca constante de si próprio, plenamente capaz de realizar a sua auto-formação Este processo, para Pineau (1991), constitui a *“apropriação completa do poder da própria formação”* (Couceiro, 2000, p.92 cit. in Pereira, 2009), isto é, o sujeito apreende, transforma, elabora sentidos e integra em si *“aquilo que é objecto exterior”* (Couceiro, 2000, p.92 cit. in Pereira, 2009).

Dias (2009 p.36), indica que o processo de autoformação constitui um *“processo de autoconstrução da pessoa ao longo da vida”* (Canário, 1998a, p.3), no qual o indivíduo reflecte sobre as experiência e os conhecimentos já adquiridos no sentido de se reapropriar da sua experiência de vida. Este pólo está relacionado com o desenvolvimento da pessoa de si para si, no qual o indivíduo se confronta consigo mesmo, tornando-se sujeito e objecto de si próprio (Januário, 2006).

O pólo referente à heteroformação corresponde à interacção social em que a pessoa é influenciada pelos outros, podendo ocorrer em qualquer dos contextos sociais em que o sujeito interage com os outros (situações de trabalho, contexto familiar, escolar e/ou social). O poder dos outros sobre o sujeito é evidenciado e é ao outro que é atribuído o poder da formação. No pólo referente à ecoformação, a pessoa é influenciada pelo contexto ou ambiente em que vive, atribuindo-lhes um sentido que transforma essa relação de utilidade numa relação de conhecimento.

De referir que a relação que estabelece com os outros, pela multiplicidade e variedade de experiências que oferece, constitui um enorme potencial formativo e oportunidades para a apropriação e desapropriação do seu poder de formação.

Embora as relações sociais tendam a ser determinadas por lógicas do poder que procuram moldar as formas de ser, estar e agir dos indivíduos, as dinâmicas que se estabelecem entre os três pólos, *auto, hetero e eco*, possibilitam sempre a transformação dos contextos. Em suma, o adulto é um ser com especificidades próprias, independente, autónomo, produto da sua experiência, capaz de investir na aprendizagem que conduza a resolução de problemas do seu interesse, com capacidade retrospectiva e prospectiva, capaz de fazer emergir o seu passado, tomando como referência a sua história de vida. O seu desenvolvimento é possível pela aprendizagem, um processo que lhe permite a auto-realização e a construção da sua identidade, através de experiências com sentido, isto é, todas aquelas que constituem problemas que pretende resolver e em cuja solução se implica holisticamente, em interacção com o contexto social e relacional. (Pereira, 2009, p.11)

Segundo Moraes (2007), ao reflectir sobre o modelo de Pineau, nos processos formativos, nenhum dos pólos deve ter prioridade em detrimento do outro. Mas a sua dinâmica tripolar, de natureza complexa, é que deve ser estudada ao longo da vida do adulto. Há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra. Isto depende do momento existencial de cada um, das condições em que se encontra e das oportunidades oferecidas.

Pinau (1997) *cit. in* Januário (2006 p. 68), refere que o reconhecimento de adquiridos não formais, suporta-se em duas ideias simples, por um lado, os saberes são adquiridos fora da escola, na vida, em acção, pela experiência, por outro esses adquiridos necessitam de ser reconhecidos em contexto de formação ou de trabalho. As necessidades em termos de conhecimentos na sociedade que é hoje são de tal forma que, qualquer que seja a sua origem, não pode ser negligenciada.

Conclusão do Capítulo

Enquanto “*construção social, que se reveste de significados cultural e socialmente construídos*”, o conceito de competência põe em evidência dois conceitos partilhados com o campo da educação: autonomia e responsabilidade. (Pires, 2002 *cit. in* Januário, 2006)

Mas competência é também um conceito polissémico. Utilizado em várias disciplinas, cruza práticas e teorias e serve uma multiplicidade de contextos. Compreendido, muitas vezes, como capacidade, aptidão, faculdade, conhecimento, ou ainda *skill*, nenhuma destas noções lhe serve como sinónimo, embora todas se encontrem presentes no conceito de competência. Nas várias noções aqui expressas estão presentes vários domínios: cognitivo, afectivo, ético, psicomotor, emotivo, de personalidade, enfim, tantas quantas as dimensões do sujeito. A reflexão sobre si-mesmo, a acção sobre o meio e a interacção com os outros enquadram-se numa linha de pensamento idêntica à defendida por Pineau, na *Teoria Tripolar da Formação*. (Ludovina Pereira, 2009)

Os processos de aprendizagem de adultos, são vistos como estando em articulação com o desenvolvimento pessoal, com a motivação e a centralidade no sujeito ao longo do processo de aprendizagem. É um processo abrangente, pois envolve a pessoa em todas as suas dimensões, tornando-se catalisador de uma transformação social.

É atribuído um papel activo ao adulto na sua própria formação. As noções de escolha, autonomia, responsabilidade do adulto na condução das suas aprendizagens aparecem como base de uma ética de educação permanente em construção (Januário, 2006, p.29).

Capítulo III: Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

3.1 Evolução histórica

A partir da década de 90, a importância dada às competências adquiridas ao longo da vida, tornou-se uma questão basilar nas discussões, reflexões e práticas do espaço Europeu, nomeadamente após o relatório da 5ª Conferência Mundial da Unesco, a Declaração de Hamburgo. Bentes (2004, p.72), citando Fonseca (1998), refere como orientação a necessidade de análise dos processos de qualificação pessoal, tendo em atenção “as competências adquiridas por cada indivíduo, após a respectiva formação inicial”.

Segundo a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos “mais do que um direito, é a chave para o Século XXI (...) podendo fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável”. “Aprender ao longo da vida significa repensar os conteúdos, de modo a reflectirem factores como a idade, a igualdade entre homens e mulheres, a língua, a cultura e as disparidades económicas.

Bentes (2005), ao reportar-se à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, refere os 4 pilares fundamentais para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Ainda a mesma autora, refere que o reconhecimento, validação e certificação de competências insere-se no campo histórico social, na maioria dos países que o implementaram, visando, por uma lado, uma acção de adaptação/resolução da mobilidade e precariedade do emprego. A utilidade do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) inscreve-se simultaneamente, na Estratégia Europeia para o Emprego e nos Planos Nacionais de Emprego (PNE). Esta necessidade foi reiterada no Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado pelo Governo e pelos parceiros sociais em Fevereiro de 2001. Este

acordo relaciona-se com o objectivo estratégico de reduzir as lacunas de formação e favorecer a melhoria de empregabilidade do contexto europeu.

Umbelino (2006 p.51), cita Soares (2001), ao referir, que a construção e melhoria do sistema de reconhecimento de qualificações, conhecimentos e competências adquiridas integra-se numa directriz específica relacionada com o tema da empregabilidade que visa a melhoria dos sistemas de educação e de formação, de molde a responder adequadamente às exigências decorrentes da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Uma das medidas resultantes deste acordo foi então a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), medida essa sustentada pelo Estudo Nacional de Literacia (Benavente, 1996), que apesar da subcertificação encontrada e dos baixos índices de literacia, reforça a questão dos cidadãos realizarem aprendizagens em diversos contextos e que não obtêm a creditação desses saberes para efeitos de certificação.

“Assim justifica-se o esforço presentemente desenvolvido no sentido de colmatar o vazio existente neste domínio através da construção gradual de um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.” (Plano Nacional de Emprego, 2001).

O surgimento da metodologia do Plano Nacional de Emprego, assegurou a existência de uma estratégia e um sentido, articulando os domínios da educação, formação, emprego e reconhecimento dos processos de aprendizagem não formal, ligados ao contexto de vida, trabalho e formação não certificada formalmente.

No entanto, em termos de enquadramento histórico geral, o reconhecimento de competências adquiridas pela via da experiência, remota ao início da segunda metade do Século XX na altura do Pós-Guerra (2ª Guerra Mundial), onde após o regresso dos soldados americanos ao seus lares encontraram uma sociedade cuja força motriz de trabalho estava seguramente a cargo das mulheres. Segundo Berger (in Canário, 2000),

a possibilidade de prosseguirem estudos a partir do momento em que tinham interrompido é a hipótese apresentada pelas autoridades governamentais, mas que é recusada pelos veteranos de guerra que pretendiam ver reconhecidas as aprendizagens decorrentes não só da formação especializada que tinham tido durante a vida militar e que não era reconhecida pelos organismos educativos, como também de experiências vividas noutros contextos. A pressão feita junto do governo e de instituições empresariais educativas desencadeou uma série de estudos e experimentações com o objectivo de implementar os mecanismos necessários ao reconhecimento das aprendizagens adquiridas pela experiência. Assim, e perante a pressão desta camada da sociedade, as autoridades educativas americanas criaram mecanismos de forma a considerar as aprendizagens realizadas durante a experiência vivida na guerra (Canário, 2006).

Outra das referências históricas habitualmente apontadas, no Canadá, no Quebec durante os Anos 60, e associado ao movimento feminista, que no âmbito de uma política de democratização de acesso ao ensino superior, foi um movimento que se debateu na defesa da valorização das actividades tradicionais das mulheres com percursos escolares curtos, não fazendo depender, apenas, dos diplomas o acesso às universidades (Canário, 1999).

Segundo Rui Canário (1999), o reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem.

Especificando sobre o caso Português, fruto do enquadramento sócio-económico e resultado de directrizes educativas europeias, no âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego que visam a Aprendizagem ao Longo da Vida, eis que através do Despacho nº 10534/97 de 16 de Outubro foi criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, coordenado por Alberto Melo. Foi da constituição deste Grupo de Missão que resultou um documento que teve o título: "Uma aposta

educativa na educação de todos” que para além do balanço da situação em Portugal sobre esta temática, continha também, projectos a curto e médio prazo com impacte na educação e formação de adultos.

Uma outra finalidade da criação deste Grupo de Missão, foi a constituição da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), publicada em Diário da República do Decreto-lei 387/99 de 28 de Setembro sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

O artigo 4º do referido Decreto-Lei, estabelece algumas das atribuições da ANEFA que segundo Araújo, S. (2000), é citado em Bentes (2005, p.87 e 88) que são importantes aqui referenciar:

- *“Construir um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional”;*

- *“Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos programa”.*

- *“Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativos específicos para a educação e formação de adultos. “*

- *“Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa.”*

- *“Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos, designadamente modalidades de ensino à distância e multimédia.”*

- *“Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parceiros territoriais. “*

De acordo com Araújo, S. (2000, Revista Formar n.º 37) citada por Bentes (2005), a ANEFA, inscreve-se numa política de educação e formação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro, assegurando respostas eficazes, adequadas e articuladas que garantam a equidade de oportunidades e permitam lutar contra a exclusão social.

Ainda Bentes (2005, p.88) ao citar Silvestre (2003), sobre o exposto de Benavente (1999), diz que a ANEFA pretendia muito mais do que retomar o que outrora foi a educação de adultos, uma vez que, hoje, aquilo que se pede à educação e formação é ter respostas adequadas à diversidades de situações e poder responder a grupos – alvo prioritários, e também respostas diversificadas através do ensino à distância e dos ritmos de aprendizagem segundo a vida das pessoas.

Segundo Umbelino (2006), referindo Melo et al (2002), diz que visando a educação e formação de adultos ao longo da vida, da acção desenvolvida pela ANEFA, merece especial destaque a concepção de referenciais de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, o estabelecimento de protocolos e de contratos programa com diversidade entidades no sentido de constituir uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a criação de novos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), a concepção e lançamento das acções S@ber+ e a realização do Concurso Nacional de Boas Práticas, com a finalidade de dar visibilidade a práticas inovadoras no campo da educação/formação.

Nos termos da Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, a ANEFA foi extinta e as suas atribuições passaram a ser imputadas à Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV). De acordo com o Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro, este organismo, desempenha funções a nível pedagógico e didáctico no seio da política de formação a cargo do Ministério de Educação, incluindo a certificação das qualificações e consequente acompanhamento e concretização das mesmas. O artigo 16º do mesmo Decreto-Lei, estabeleça como principais funções da DGFV:

- a) *Qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida activa.*
- b) *Desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida”*

Januário (2006), refere que há quem afirme que, com o desaparecimento da ANEFA, se regrediu no campo da Educação e Formação de Adultos, no sentido de ter deixado de existir um organismo autónomo e híbrido dedicado exclusivamente a esta problemática tão complexa e embrionária no nosso país.

As medidas promovidas pela ANEFA/DGFV, permitem que a par da educação formal, se reconheça também a importância da aprendizagem experiencial, a qual acontece todos os dias, em todos os contextos de vida (lifewide), ao longo da vida (lifelong) e com a vida. (*in Bentes 2005 p. 90*)

Januário (2006, p. 69) citando Bjornsvold (2003), refere que a perspectiva do reconhecimento, validação e certificação de competências acentua a “natureza relacional e negociada, empenhada e responsabilizadora da aprendizagem enquanto processo de reformulação e renovação de saberes e competências e não apenas de reprodução. A aprendizagem não se reduz a recepção passiva.

Segundo Bentes (2005), relativamente à medida do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, importa referir que esta é considerada de maior pertinência e peso no quadro actual da Educação e Formação de Adultos, em virtude de ser uma tentativa de resposta ao desígnio nacional de elevar as qualificações dos portugueses, nomeadamente de activos que não têm a escolaridade mínima obrigatória. Neste âmbito tem vindo a ser criado gradualmente um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que partiu da construção de referenciais e critérios para elaboração de descritores de identificação de adquiridos, definidos em torno de competências - chave e definiu metodologias, dispositivos e instrumentos de avaliação.

A Resolução de Conselho de Ministros nº 185/2003 (p.8139), expõe sobre o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo de todos os domínios da vida, visando “a certificação escolar e profissional, o qual se estenderá a todo o território nacional, segundo critérios de densidade demográfica e

de dispersão geográfica, tendo em vista o atenuar das assimetrias regionais, favorecendo a equidade de oportunidades” .

Em 2006, com objectivo de conceber uma estratégia que desenvolvesse o país, o Governo decide modernizar a Administração Pública, criando para tal fim o PRACE (Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado). Com este programa e conseqüentemente, com a reestruturação dos Ministérios, a DGFV passa a ser designada por ANQ, I.P. (Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público). A ANQ continua a ser um organismo de administração indirecta do Estado, estando sob tutela conjunta “dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional” (Decreto Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro. O seu principal objectivo é “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”, ou seja irá responsabilizar-se por:

- Coordenar e dinamizar as ofertas de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação;
- Monitorizar os resultados destas ofertas de educação e formação profissional;
- Desenvolver e gerir a rede de reconhecimento, validação e certificação de competências.
- Coordenar o desenvolvimento curricular, as metodologias e os materiais que são utilizados para a educação e formação dos públicos jovem e adulto com dupla certificação.

A rede de Centros existente alargou substancialmente e porque esta realidade parece ter começado a assumir contornos indiscutíveis no esforço de qualificação da população activa portuguesa, houve necessidade de, através da experiência já adquirida e evolução verificada, proceder a algumas actualizações e alargar – de forma gradual – o sistema ao nível secundário.

Em Dezembro de 2005, e tendo em atenção a adesão que se verificou a este processo, é lançada a Iniciativa Novas Oportunidades, com o objectivo de se começar a certificar

os adultos não só para o nível básico (4º ano - B1; 6º ano - B2 e 9º ano - B3), mas também para o secundário (12º ano).

Assim, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passam a ser denominados de Centros Novas Oportunidades (CNO), oferecendo aos adultos que neles se inscrevem a oportunidade de aumentarem a sua escolaridade e certificação profissional.

A Iniciativa Novas Oportunidades, enquanto programa de acção governativa, tem implicações sobretudo ao nível das políticas de educação, emprego e formação profissional. Graças a esta nova realidade, os portugueses têm oportunidade de ver formalmente certificadas as suas competências. O objectivo final é, tal como já foi referido anteriormente, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro. Através do RVCC, podem assegurar-se respostas eficazes que garantam a igualdade de oportunidades e permitam lutar contra a exclusão social.

Simões (2008 p.25), posiciona o reconhecimento e certificação de saberes que são fruto da experiência individual de cada um, como uma lógica da educação permanente, valorizando as aprendizagens que ocorrem nos mais diversos contextos, contribuindo para uma maior justiça social e igualdade de oportunidades.

3.2 Posicionamento estrutural e metodológico do processo RVCC

Segundo a Carta de Qualidade dos CNOs (2007), os Centros de Novas Oportunidades funcionam como “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação e seguem os seguintes princípios orientadores: Abertura e Flexibilidade, Confidencialidade, Orientação para Resultados, Rigor e Eficiência e Responsabilidade e Autonomia.

Neste momento a rede nacional de centros das quais integram associações, empresas, e entidades públicas (Escolas, e Centros de Formação do IEFP), são cerca de 454, sendo a sua oferta dirigida a um público com 18 ou mais anos que não tenha concluído um dos seguintes níveis de escolaridade (4º, 6º,9º ou 12º ano de escolaridade), que irá

corresponder a um determinado nível de certificação que poderá ser obtido (B1, B2, B3 e Nível Secundário) respectivamente. A qualificação profissional de nível 2 ou 3 também é uma das ofertas possíveis de quem procura os Centros de Novas Oportunidades.

Constituíram-se assim dois subsistemas de certificação, vocacionados preferencialmente para a certificação de competências, com equivalência escolar e para a certificação de competências profissionais. Apesar de estes dois subsistemas de certificação apresentarem diferentes metodologias de avaliação, existe uma linha de convergência entre os mesmos, alicerçada num património comum de saberes e experiências.

As equipas que trabalham nos CNO's são pluridisciplinares e são constituídas por elementos com as seguintes funções (Director/Coordenador, Técnico de Diagnóstico, Técnicos de RVCC, Formadores e Técnico Administrativo). O trabalho desenvolvido nos CNOs organiza-se num conjunto de dimensões ou etapas. Desde que chega ao CNO o adulto passa pelas seguintes etapas: Acolhimento; Diagnóstico/Triagem; Encaminhamento; Reconhecimento de competências; Validação de competências; Certificação de competências; Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal.

O processo é feito com base em Referenciais de Competências - Chave, concebidos especificamente para a educação e formação de adultos, existindo um para o Nível Básico e um para o Nível Secundário. Segundo Correia (2009), é essencial a existência de um referencial. Será este referencial que irá orientar o trabalho, quer do adulto, quer da equipa que o acompanha, de certa forma "moldando" todo o processo.

Conforme publicação da ANEFA do referencial de Competências - Chave do nível básico (2002: 5): *"Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em*

Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o ‘desenho curricular’ de educação e formação de adultos assente em competências - chave; (c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos.”

Os referenciais, tanto o do nível Básico, como o do nível Secundário procuram elencar as competências consideradas essenciais na sociedade do conhecimento e da globalização, reflectindo eles próprios a perspectiva europeia de aprendizagem ao longo da vida. (op. cit.)

Como podemos ler no referencial do nível secundário a noção de competência – chave adoptada é a definida pela Comissão Europeia: *“um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego.”* (Comissão Europeia, 2004b in DGFV, 2006). O referencial de nível básico está organizado em 4 áreas de Competências -chave: Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a vida, Linguagem e Comunicação, e T.I.C. (Tecnologias de Informação e Comunicação), sendo que a Cidadania e Empregabilidade constitui-se como uma área transversal.

O referencial de nível secundário é organizado em 3 áreas de competências - chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), sendo também a área de Cidadania e Profissionalidade uma área transversal. Em ambos os referenciais é apresentado um perfil de competências - chave que o adulto deverá manifestar no final do processo. Correia (2009), opina que este perfil corresponde a um *“cidadão quase perfeito”* no seio da sociedade actual.

Os Centros Novas Oportunidades desenvolvem três Eixos fundamentais de acção: reconhecimento, validação e certificação (ANEFA, 2002).

O primeiro Eixo, o Eixo do Reconhecimento entende-se pelo “processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao

adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (idem).

Januário (2006) refere tratar-se do processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas e que se co-substanciam no conjunto de actividades, assente numa lógica de Balanço de Competências. Utilizando para o efeito uma diversidade de instrumentos que permitem ao adulto ocasiões de reflexão e a validação das suas experiências de vida e profissional.

Podemos sistematizar que o reconhecimento de competências implica:

- Objectiva a definir o perfil do candidato e o tipo de intervenção (Plano de Intervenção Individual);
- Corresponde à identificação pelo candidato das competências previamente adquiridas;
- Inscreve-se numa lógica formativa que persegue, como finalidade, a consciencialização e a apropriação, por parte do candidato, do seu património experiencial;
- Tem como resultado tangível a elaboração de um *portefólio* que evidencia as competências adquiridas pelo candidato em contextos de natureza não formal e informal;
- Permite identificar potencialidades e intencionalidades;
- Valoriza o potencial detido pela pessoa;
- Orienta o candidato de forma a progredir a partir dos recursos de que dispõe;
- Contribui para a construção de projectos pessoais, educativos e profissionais;
- Cataliza dinâmicas pessoais de auto-formação;
- É gerador de *empowerment* (o candidato reconhece-se numa nova perspectiva de si).

Simões (2008) indica que este eixo é de importância central para o processo desenvolvido pelo adulto, não só porque é no seu decorrer que começa a ganhar algum à vontade e a apropriar-se da terminologia específica do Processo de RVCC, mas

também porque é aqui que inicia um percurso de auto-conhecimento, auto valorização e auto-avaliação, algo que conseguirá através dos instrumentos de mediação que terá de preencher, e que o obrigam a reflectir, identificar e enumerar as situações de aprendizagem que vivenciou.

“No eixo de reconhecimento de competências o Referencial é (re)construído e apropriado pela própria pessoa. Não existem à partida referenciais externos face aos quais os recursos do candidato sejam comparados e avaliados. No entanto, sendo o reconhecimento de competências o ponto de partida para a validação, as actividades realizadas devem ser perspectivadas tendo como horizonte o Referencial de Competências - Chave.” (Sá - Chaves, 2006, p.43)

O Eixo da Validação, o segundo, constitui-se como o “acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional. Pode ser precedido por uma fase de reconhecimento de competências, acompanhado por um levantamento de necessidades formativas”(idem).

Januário (2006), ao referir-se ao Eixo de Validação, aponta que consubstancia-se no acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada por referência, ao conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às áreas de competência chave previstas no referencial de competências chave.

Simões (2008) citando Leitão (2002), posiciona o momento em que os adultos entregam o Portfolio para que este seja analisado pelo Profissional de RVC e pelos Formadores, dá-se início ao eixo de Validação, ou seja, ao momento em que se vai proceder a “actividades de identificação e avaliação de competências que visam a validação de aprendizagens relevantes realizadas pelo adulto no seu percurso de vida, de acordo com o Referencial de Competências - Chave”

O mesmo autor, reflecte sobre este Eixo de Validação, referindo que neste momento no eixo de Validação, o Profissional de RVC e os Formadores vão desenvolver uma hetero avaliação de carácter sumativo, onde a complexidade da avaliação de competências também está presente.

O Processo de RVCC encerra em si muitas tensões, sobretudo ao nível das questões avaliativas. A avaliação é já de si “um processo complexo, e quando se trata de avaliar competências a situação ainda se apresenta mais delicada” (Cavaco, 2007).

Apesar de validação e avaliação serem conceitos distintos, é neste momento que eles mais se cruzam e complementam, no sentido em que será através da avaliação feita ao Portfolio Reflexivo de Aprendizagem, que se decidirá se o adulto reúne ou não as competências necessárias para certificar o nível de escolaridade a que se candidatou. Quando se avalia não se está a proceder apenas à aplicação de instrumentos que permitem a recolha de informações; está-se a executar um comportamento cuja finalidade consiste em emitir juízos de valor sobre os desempenhos, aprendizagens e competências que determinado indivíduo adquiriu, tendo como ponto de referência os objectivos que previamente foram definidos.

No caso do Processo de RVCC, vai ser o Referencial de Competências -Chave que vai desempenhar o papel de referência. Não devendo ser observado como uma matriz de carácter fechado e inflexível, o Referencial vai ser o guia dos Formadores e dos Profissionais de RVC, que têm consciência que na “avaliação das competências (...) cada esquema operativo é singular, pelo que não pode haver correspondência ponto por ponto, entre a competência real e os referenciais requeridos” (Le Boterf, 2005), até porque o conceito de competência, não só se altera e evolui, como também está muito dependente dos critérios e sistemas que são utilizados, e das perspectivas daqueles que os conceberam. (op. cit.)

O Eixo da Validação, é a “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação” (ANEFA, 2002).

Simões (2008), refere que o Eixo de Validação começa por ter um nível interno, que se dá quando os elementos que acompanharam o adulto durante o processo consideram que o seu PRA evidencia as competências necessárias para obter o certificado, e um nível externo, que se vai concretizar na sessão de júri, a qual já contará com a presença do Avaliador Externo. O Avaliador Externo é um representante do Ministério da Educação e, para que possa desempenhar este cargo, necessita de estar devidamente acreditado, possuir conhecimentos e experiência na área de Educação e Formação de Adultos, e desempenhar tarefas de carácter social e cultural no meio em que se insere. A sua relevância nesta fase é bastante significativa, uma vez que o seu papel é o de assegurar que todo o Processo de RVCC foi desenvolvido de acordo com o que está estipulado nos princípios orientadores. Além disso, é o único elemento presente na sessão de júri que consegue ter uma perspectiva neutra e distanciada, algo que nem o Profissional de RVC nem os Formadores conseguem, dada a interacção que foram tendo ao longo das sessões.

“A preparação para a validação de competências que se formaliza no momento do júri de validação implica incluir no Plano de Intervenção Individual de cada candidato actividades susceptíveis de conduzir o mesmo à obtenção de créditos nas várias Áreas de Competências Chave. As referidas actividades devidamente negociadas devem ser ancoradas no itinerário experiencial do candidato e desejavelmente perspectivadas em função dos seus projectos futuros. Durante esta fase deve-se evitar recorrer a situações de demonstração standardizadas, sob a forma de testes, que desvirtuam a finalidade do processo RVCC. O recurso a demonstrações deverá, com efeito, surgir sempre enquadrado em situações devidamente contextualizadas e apelar para a mobilização de competências nas diversas Áreas, contrariando lógicas disciplinares.” (Sá - Chaves, 2006, p.49)

Por último, o Eixo da Certificação, é o processo que confirma oficialmente e de maneira formal as competências adquiridas pela via da formação ou da experiência de

vida, após o processo de reconhecimento, avaliação e validação de competências por parte de um júri. Constitui o acto oficial de registo de competências.

A certificação é a confirmação oficial e formal das competências adquiridas pelo candidato no decurso do seu percurso de vida. Poderá conduzir à emissão de Diploma ou Certificado, ou à emissão de Certificado de Validação de Competências (caso o processo de validação não conduza à obtenção dos créditos necessários à validação total das Áreas de Competências -Chave).

“No eixo de certificação, após a conclusão do processo de certificação strictu sensu, assume particular importância a função de provedoria. Esta tem como finalidade apoiar o candidato na definição e reconstrução do seu projecto pessoal futuro, sensibilizando-o para a importância de que se reveste investir em acções de aprendizagem ao longo da vida. Deve traduzir-se no apoio à negociação do projecto pessoal/profissional do candidato, na orientação e encaminhamento para a formação necessária à concretização desse projecto, numa perspectiva de continuidade.” (Sá-Chaves, 2006, p.52)

3.3 Metodologias de intervenção do processo RVCC

A metodologia utilizada no processo de RVCC integra o balanço de competências que possibilita ao adulto procurar e explorar informação sobre si próprio, isto é, conhecer as suas próprias potencialidades e competências, ao nível da sua vida pessoal e profissional.

Sobre a metodologia inerente ao processo de reconhecimento de adquiridos, Cármen Cavaco designa-a por híbrida. Ela “inspira-se em traços da metodologia da história de vida e do balanço de competências”. Deste modo, pode ser explorado o sentido do percurso de vida, recuperar a vivência, experiência e saberes e trabalhar a oralidade e a escrita. Sempre que se fala em validação dos adquiridos, não podemos pôr de lado o cariz individual do processo. Cada adulto tem o seu percurso escolar, profissional, social e familiar. Cavaco (2004, p. 261)

Os balanços de competências são instrumentos que se destinam “a facilitar o trabalho de reconhecimento de competências de vida nas diferentes Áreas de Competências Chave, guiando o adulto na procura dos saberes e competências que lhe são já intrínsecos.

Umbelino (2006 p.19); A corrente das histórias de vida ou método (auto)biográfico inscreve-se com efeito, num quadro de revalorização epistemológica da experiência, que se traduz na atribuição de uma importância fulcral aos saberes adquiridos por via experiencial e ao seu papel de âncora na produção de novos saberes (Canário, 1999). Neste processo de reflexão, o adulto tem oportunidade de reunir e ordenar os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, e a abordagem das histórias de vida ajudam-no a construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica. “A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação” (Pineau, 1985, p.73 cit in Dias, 2009)

As metodologias destes procedimentos são variadas, as mais comuns são os dossiers/portefólios, as entrevistas, os exames e as autobiografias, muitas das vezes existem combinações e junções destes instrumentos (Pires, 2002).

Segundo a autora Ana Luísa Pires, os procedimentos mais adequados são aqueles que privilegiam a singularidade do sujeito, a individualidade e respeitem um processo personalizado (Pires, 2002).

Cartaxo (2009, p.23), no reconhecimento de adquiridos, o chamado Balanço de Competências, que, segundo Imaginário (1997) — é um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa, que o queira fazer, conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida (...) [faz um] apelo à reflexão sobre as experiências passadas, permitindo reavivar e descobrir competências esquecidas, escondidas e desvalorizadas.

Simões (2009, p. 47) refere que a autobiografia é um instrumento muito rico, que se traduz numa narração redigida na primeira pessoa, que pretende fazer com que o adulto identifique todas as situações de aprendizagem pelas quais passou ao longo da sua vida, iniciando a descrição no período da sua infância e terminando-a no momento actual.

A narração que o indivíduo faz de qualquer episódio da sua vida não vai corresponder ao que de facto sucedeu, mas sim à reestruturação e selecção que ele fez da mesma, pelo que ao longo da narração podem “surgir distrações, deformações, ocultações e transposições do real” (Bertaux, 1997, cit. por Cavaco, 2002), algo que é influenciado pelo momento que a pessoa está a viver, pelo contexto onde realiza a narrativa, a reflexão que já fez sobre o seu percurso, os projectos que tem para o seu futuro, entre os demais aspectos. Através desta metodologia, tenta-se que o adulto trace a sua linha no espaço e no tempo, questionando-se sobre aquilo que experimentou, os contextos de que fez parte e o que neles aprendeu, o significado que essas aprendizagens adquiriram e a importância que tiveram nas suas escolhas. Ao reflectir sobre a sua vida e ao conferir-lhe um sentido, o adulto consegue perspectivar o seu futuro, podendo redefinir o seu projecto de vida.

A Abordagem Biográfica surge ligada à Sociologia, centra-se na pessoa, tenta-se captar os elementos que foram formativos ao longo da vida. No reconhecimento de competências há uma inspiração nesta metodologia, no entanto é muito complexa na medida em que se centra na pessoa e, conseqüentemente, vai mexer com as suas emoções. A formação é sempre um processo auto-formativo, em última análise depende sempre de nós. Para passar da vivência para a experiência tem que haver uma reflexão. A abordagem biográfica é uma abordagem experiencial, através de uma narração da pessoa vão-se captar elementos da experiência, as narrativas são como um meio para compreender os processos de aprendizagem, para observar as experiências e questionar o seu valor formador. O balanço de competências é como o aval para a acção, partindo das experiências formadoras, permite à pessoa a (auto e hetero) avaliação das competências mobilizadas na sua vida, a identificação dos seus

pontos fortes e das suas oportunidades de melhoria e despoleta a motivação necessária para desenvolver voluntariamente novas aprendizagens. (Ferro, 2009)

Simões (2009) ao citar a o documento de trabalho da DGFV de 2004, expõe tal como indica a portaria 86/2007 de 12 de Janeiro, “a evidenciação de competências ao longo do processo permite a construção, pelo adulto, de um dossiê pessoal, de forma autónoma”. Este deve ser de cariz reflexivo no qual se explicitam e organizam, de forma estruturada, as evidências das competências do referencial de competências – chave.

Gonçalves (2008), refere que o candidato, para ver reconhecidas as suas competências, acaba por ser desafiado a fazer um portfólio da sua história de vida que terá de ser “um espelho de si próprio”, sublinha Gérard Figari (2004). Este processo é, essencialmente, “dominado pela produção e avaliação de provas” (Aubret e Gilbert, 1994). Ao reconhecer-se e validar os saberes e experiências de adultos pouco escolarizados estamos também a dar-lhes “visibilidade social através da certificação” (Cavaco, 2007, p. 23).

Sobre a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (algo que é feito por fases e que implica um trabalho de colecção, selecção e reflexão), vai ajudar-se o adulto a descobrir “aquilo de que é capaz e de que nem sempre tem plena consciência” (Silva & Magalhães, 2008 cit in Simões, 2008), permitindo-lhe que analise o seu percurso de vida, reflecta sobre os conhecimentos que apreendeu e observe a sua evolução, ao mesmo tempo que recorda acontecimentos passados e projecta o seu futuro.

Sobre a construção de Portefólios Reflexivos de Aprendizagem, Gomes (2009, p.76) refere que no domínio da educação e formação, as definições de portefólios são entendidas como “colecções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores, que podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as colecções

sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos” (Tierney et alii, 1991, p. 41 cit in Gomes, 2009). Assim, o portefólio pode ser visto como uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor, que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios.

A mesma autora prossegue, dizendo, que o Portefólio assume-se como um instrumento na auto-regulação da aprendizagem do formando, dado que implica uma consciência estrutural de planificação e clarificação do seu objectivo. Na perspectiva de Lopes da Silva (2004, citada por Veiga Simão, 2005a) existem cinco fases da acção auto-regulada: antevisão, planeamento estratégico, monitorização/execução, controlo volitivo e reflexão/acção. Estas fases fazem apelo a diferentes processos psicológicos do aprendente durante a prossecução de uma meta e a uma participação activa dos formandos, sendo a reflexão um momento decisivo no processo evolutivo e adaptativo da aprendizagem.

O Portefólio deve reflectir as competências que os formandos adquiriram ao longo da sua vida, mas a sua essência é a de ser um instrumento de reflexão prospectiva e não só de análise de adquiridos.

A reflexão é a etapa mais importante do processo. Pode ocorrer em vários momentos, sempre que é adicionado um novo trabalho ou sempre que o portefólio é revisto, o formando reflecte sobre cada uma das suas evidências que seleccionou para o seu portefólio, decide quais são as mais representativas dos seus progressos, das suas capacidades e competências, e que, como tal, devem permanecer no portefólio enquanto outras devem ser retiradas. Esta reflexão pode ser auxiliada por registos desenvolvidos para o efeito.

Durante o Processo de RVCC, a lógica de raciocínio que se pretende incutir no adulto é exactamente aquilo que Le Boterf (2005) declara nesta afirmação “consiste em ganhar

distanciamento em relação às nossas práticas (...) de modo a explicitar a forma como se actuou para modelar e para fazer evoluir os seus esquemas operatórios no sentido de os poder transferir ou transpor para novas situações”. Analisando de forma introspectiva os momentos mais significativos da sua vida, o adulto deverá identificar as aprendizagens que foi realizando ao longo das diversas experiências que foi tendo, de modo a que no futuro as consiga transpor para outros contextos, e assim superar novos obstáculos e/ou atingir novas metas. (Simões 2008, p. 30)

Como refere Canário (1994), para que a experiência se converta em saber, é necessário fazer com que a mesma seja objecto de reflexão e pesquisa. No entanto, a reflexão não pode por si mesma ser um fim, mas um meio que permite aos sujeitos através da descontextualização da acção e sua recontextualização, uma reconstrução interna de situações vividas. Estas, adquirindo novos significados, proporcionam e conduzem a melhores formas de intervenção.

3.4 O Centro de Novas Oportunidades do Seixal

O Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) foi criado pelo Decreto-Lei n.º 519-A2/79, de 29 de Dezembro, o IEFP, IP, é contudo uma instituição com longa história já que resultou da fusão de organismos que desenvolviam a sua actividade nos domínios do emprego e da formação profissional.

Para além da sua principal missão na promoção do emprego e das qualificações, o IEFP, IP, tem um conjunto alargado de objectivos e atribuições e dispõe de uma rede desconcentrada de Serviços.

As 5 Delegações Regionais, distribuídas pelo País, com áreas correspondentes às do nível II das Nomenclaturas de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS), previsto no Decreto-Lei n.º 317/99, de 11 de Agosto, enquadram 81 Centros de Emprego, 28 Centros de Formação Profissional de Gestão Directa, 5 Centros de Emprego e Formação Profissional e 1 Centro de Reabilitação Profissional.

O Centro de Novas Oportunidades do Seixal, está inserido no Centro de Formação Profissional do Seixal, um dos 28 Centros de Formação Profissional de Gestão Directa, tendo sido inaugurado em 1969, e surgiu com o desenvolvimento da Península de Setúbal onde se encontra geograficamente implantado, a qual está integrada na Região de Lisboa e Vale do Tejo (RLVT).

Devido à sua localização geográfica, e à existência de infra-estruturas adequadas, este Centro de Formação Profissional, serviu numa primeira fase, para formar de uma maneira acelerada a mão-de-obra necessária à indústria que florescia na região, desempenhando, desta forma, um papel de relevo na economia regional e nacional.

O modelo industrial desta região pode caracterizar-se essencialmente por grandes unidades industriais intensivas em capital e em mão de obra, atraindo portanto, um número significativo de trabalhadores que migravam do campo para as zonas limítrofes da capital.

No princípio dos anos 70, a formação que se desenvolvia nesse CFP era essencialmente nas áreas da indústria metalo-mecânica, carpintaria, marcenaria e da construção civil.

Após o primeiro choque petrolífero de 1973, com as suas sucessivas modificações económico-sociais, as consequentes alterações do tecido empresarial e o aumento demográfico, tornou-se necessário repensar a oferta formativa deste Centro, de maneira a adequá-la à nova realidade.

Servindo uma região com características e necessidades diversificadas, o Centro está presentemente vocacionado para as áreas da construção civil, electricidade e electrónica, madeiras, metalomecânica, reparação e manutenção de veículos, têxtil e vestuário, restauração e hotelaria, serviços pessoais e à comunidade, serviços administrativos e financeiros, nos campos da formação inicial e contínua, bem como para a formação de formadores e de gestores e quadros, conferindo a respectiva certificação profissional.

Integrado nesta Instituição existe ainda um Centro de Novas Oportunidades (CNO), constituindo-se como elemento dinamizador dos cursos de educação formação de adultos, os quais decorrem nas mesmas instalações.²

² Fonte: www.iefp.pt

Numa primeira fase de implementação deste projecto, no ano de 2000, foram seis as entidades que aderiram a este projecto, aceitando promover um Centro RVCC sob observação. À data, em estreita colaboração com a equipa RVCC num trabalho conjunto e partilhado de reflexão-acção, a prática destas entidades foram um contributo importante para a consolidação das linhas orientadoras e estruturantes do sistema nacional RVCC. A Portaria nº 1 082-A/2001, DR 206, Série I-B, de 2001-09-05 no 3º artigo, indica que o Centro de Formação Profissional do Seixal, seria um dos centros piloto no desenvolvimento desta nova medida.

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concretiza – se numa rede de centros articulados entre si. 2 — Esta rede é constituída, desde Novembro de 2000, por seis centros em observação, tendo como principal objectivo a aplicação do modelo de intervenção, com vista à permanente adequação e reformulação dos instrumentos que fundamentam a concepção e arquitectura do Sistema. 3 — Os centros que integram a rede em observação são promovidos pelas seguintes entidades, já acreditadas: a) Associação Industrial do Minho (AIMinho), Associação Comercial de Braga (ACB) e Associação Nacional de Oficinas de Projecto (ANOP), da região do Norte; b) Escola Nacional de Bombeiros (ENB) e Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) — Centro de Formação Profissional do Seixal, da região de Lisboa e Vale do Tejo; c) Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME), da região do Alentejo. (Portaria nº 1 082-A/2001, p. 5774).

Em termos de caracterização do Centro, temos uma estrutura/organograma que existe num CNO sede (Seixal) e três CNO's extensões (pólos) em Barreiro (CNO Seixal II), Montijo (CNO Seixal III) e Palmela (CNO Seixal IV). Considerando a nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos, este Centro de Novas Oportunidades pertence ao NUT nível III, através da Península de Setúbal, pois são regiões que se subdividem-se em sub-regiões estatísticas sem qualquer significado administrativo, cujo único objectivo é o de servirem para agrupar municípios contíguos, com problemas e desafios semelhantes, e obter assim dados de conjunto destinados principalmente ao planeamento económico.

Em termos de recursos afectos ao CNO no seu todo, para além de instalações físicas em todos os CNO'S, ao nível humano, existe a Directora do Centro de Formação do Seixal, o Coordenador de CNO, três Administrativos, quatro Técnicas de Encaminhamento e Diagnóstico, dezasseis Profissionais de RVC, oito Formadores de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, oito Formadores de Matemática para a Vida, oito Formadores de Tecnologias de Informação e Comunicação, oito Formadores de Cultura Língua e Comunicação, oito Formadores de Cidadania e Profissionalidade, oito Formadores de Sociedade Tecnologia e Ciência, dois Tutores/Avaliadores de Electricidade e dois Tutores/Avaliadores de Acção Educativa, perfazendo um total de cerca de setenta e seis pessoas afectas ao Centro de Novas Oportunidades. É uma equipa jovem, maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino onde a quase totalidade é detentora de curso superior ajustado ao desempenho das suas funções. Importa ainda salientar que deste global de técnicos cerca de 68% são trabalhadores independentes em regime de prestação de serviços.

3.4.1 As Equipas do Processo RVCC

Para além dos recursos afectos ao CNO, descritos anteriormente, as equipas que se propõem a fazer o reconhecimento, validação e certificação de competências têm uma forma própria de se organizarem em função do modo como o Centro concebeu e desenvolve o processo. As equipas estão divididas em equipas de processo RVCC escolar e processo RVCC profissional. Caracterizando especificamente a realidade encontrada no CNO Seixal I (pólo principal), existem para o processo de RVCC académico, quatro equipas de nível básico, quatro equipas de nível secundário, e duas equipas de RVCC profissional. Em termos das equipas de Básico cada Profissional RVC dá apoio a duas equipas, assim como no RVCC profissional, em que apenas existe um Profissional para as duas equipas de saídas profissionais distintas. Apenas no RVCC de nível secundário, cada equipa é assegurada por um Profissional RVC. Deste modo, cada equipa é constituída por quatro elementos um Profissional RVCC, e por um grupo de Técnicos/Formadores que intervêm nas áreas de competência chave relativas aos processos de nível básico (LC que acumula com CE, MV e TIC). Por outro lado as equipas de RVCC de nível secundário também com quatro elementos (Profissional RVC,

Técnico/Formador de STC, CLC e CP). Por último as equipas que realizam os processos de validação profissionais (nas áreas da Educação e da Electricidade), são constituídas por um Profissional RVC, e dois avaliadores tutores em relação a cada área profissional. Na necessidade de realizar processos integrados com componente escolar e profissional, qualquer uma das equipas do académico articula com o RVCC profissional, no sentido das orientações dadas serem no sentido de ser elaborado um único portefólio que demonstre as competências previstas nos respectivos referenciais.

3.4.1.2 Os Profissionais de RVC

Como o foco do trabalho de projecto em causa, incide sobre o desenvolvimento de competências deste técnico em particular, o profissional RVC, é pertinente, identificar o seu perfil descrever um pouco das suas principais tarefas e responsabilidades, compreendendo a inerência do seu papel no seio da equipa e no interface com os adultos.

Simões (2008, p. 51) refere que para desempenhar o papel de Profissionais de RVC procuram-se pessoas cuja formação académica se baseie na área das Ciências Sociais e Humanas ou na Educação e Formação de Adultos, ou que, pelo menos, já tenham tido alguma experiência num destes campos. Para além disto, também é importante que o futuro Profissional de RVC conheça os instrumentos e metodologias utilizados durante o Processo de RVCC (Abordagem Biográfica, Balanços de Competências, etc.). O Profissional de RVC vai estar sempre presente ao longo do trajecto que o adulto percorre, assumindo “várias posturas, a de animador, a de educador e a de acompanhador” (Cavaco, 2007).

Josso (2005) considera que a melhor forma de definir o papel desempenhado por estes profissionais, é assemelha-los à “figura do passador”: “é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a

peessoa quer ir e em perceber como poderemos ajuda-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende”.

Em termos de actividades podemos referir que as suas principais funções (IEFP, 2004) são as seguintes:

- Acolher as pessoas interessadas no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC);
- Esclarecer os objectivos, metodologias e procedimentos relativos aos processos de RVCC;
- Divulgar os processos de RVCC, de competências escolares e profissionais;
- Clarificar o pedido e esclarece os objectivos e os conteúdos de uma inscrição (plano individual de (intervenção/candidatura) num programa RVCC;
- Seleccionar e implementar as metodologias, as técnicas e os instrumentos adequados aos processos concretos de RVCC;
- Organizar, orientar e conduzir entrevistas individuais com os candidatos no sentido de ajudar a evidenciar as suas características pessoais, nível de motivação e objectivos e de o apoiar na sua reflexão sobre as suas condições e potencialidades para participar no processo RVCC;
- Avaliar os candidatos no sentido de determinar a possibilidade e a pertinência da aplicação de um programa de RVCC às características do respectivo perfil pessoal;
- Elaborar um parecer técnico sobre a pertinência de um determinado candidato participa no processo de RVCC, em função do seu estilo de funcionamento, nível de motivação e auto-estima e das suas potencialidades internas e externas.
- Dinamizar sessões colectivas do programa de RVCC;
- Apoiar a elaboração do dossier pessoal/dossier individual;

- Avaliar a intervenção da equipa de RVCC no processo RVCC;
- Acompanhar a sessão de Júri de Validação;
- Dinamizar sessões com o conjunto de técnicos envolvidos no “Programa de Reconhecimento e Validação” no sentido de aprofundar a análise das situações de vida evidenciadas pelos candidatos tendo em vista o balanço das suas competências.

Contudo, este documento de trabalho, foi elaborado no ano de 2004, onde a figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento ainda não existia, e era o Profissional que acumulava aquilo que hoje são as principais funções destes técnicos que intervêm inicialmente e numa fase precoce com os adultos.

Já Pires (2007) destacou as qualidades humanas dos Profissionais de RVC, afirmando que estas muitas vezes desempenham um papel mais importante do que os aspectos técnicos e formativos. Assim, características como o saber escutar, o valorizar e respeitar as diferenças de cada pessoa, o preocupar-se em conhecer a pessoa no seu todo, tendo em atenção as condicionantes da sua vida pessoal e/ou profissional, são aspectos que fazem com que o adulto confie no Profissional de RVC.

Ao nível do desempenho das funções, a Agência Nacional para a Qualificação, posiciona o Profissional RVC, como o técnico que participa nas Etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; conduz os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; acompanha e dinamiza o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de RVC; acompanha, em articulação com os formadores, o adulto na construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), através de metodologias especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida; conduz, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-as para outras ofertas formativas, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação

complementar, de carácter residual e realizadas no próprio centro; organiza e articula com a restante equipa e o avaliador externo os júris finais de certificação. ³

³ Fonte: <http://www.anq.gov.pt/>

No âmbito do Projecto PRODERCOM – Desenvolvimento, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ao abrigo da Iniciativa Comunitária Equal, existiu um grupo de trabalho, relativamente ao estabelecimento de um referencial de formação para Técnicos de Avaliação, Reconhecimento e Certificação de Competências. A pertinência deste documento relativamente ao estudo em causa é o facto de este referencial de formação, se basear num perfil de competências pormenorizado do Profissional de RVC.

Em termos funcionais, e enquanto perfil técnico geral, espera-se que os Profissionais de RVC, sejam capazes de: Reflectir sobre a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida, e do processo de identificação, avaliação, reconhecimento e certificação das competências pessoais e profissionais; acolher os candidatos adultos, esclarece-los sobre os objectivos e metodologias e funcionamento do processo de identificação, avaliação, reconhecimento e certificação de competências e motiva-los para o processo e para a aprendizagem ao longo da vida; Apoiar a identificação, avaliação e reconhecimento de competências, através da exploração do percurso pessoal, profissional e social do sujeito; Adaptar, seleccionar e implementar técnicas e instrumentos do processo de identificação, avaliação, reconhecimento e certificação de competências; Apoiar a identificação de oportunidades de aprendizagens e promover o encaminhamento para opções de formação. (IEFP, 2004)

A sua missão de intervenção assenta em apoiar os adultos em processos de identificação/reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais.

O documento de criado por esta equipa de trabalho do IEFP, no âmbito do Projecto PRODERCOM, em termos de saberes identifica que os *saberes teóricos* prendem-se essencialmente com teorias da personalidade, métodos de entrevista, teorias e

modelos de orientação vocacional, metodologias de identificação, avaliação, reconhecimento/validação e certificação de competências escolares e profissionais, procedimentos e referenciais relativos à identificação, avaliação reconhecimento /validação e certificação de competências escolares e profissionais, psicologia da aprendizagem e andragogia, relações interpessoais e dinâmica de grupos, psicossociologia das organizações, tecnologias da informação e da comunicação, organização do sistema educativo/formativo português; princípios éticos e deontológicos da prática de RVCC.

Ao nível dos *saberes - fazeres* deve saber utilizar técnicas de avaliação do perfil dos candidatos ao processo de RVCC, dinamizar sessões de informação/esclarecimento sobre o processo RVCC, acolher e atender candidatos ao processo RVCC, comunicar e gerir a comunicação, e outros intervenientes do processo RVCC, implementar os procedimentos e utilizar os instrumentos de RVCC, adaptar/produzir em equipa informação relativa ao processo de RVCC, facilitar a exploração e síntese da informação produzida e recolhida durante o processo, apoiar a organização da documentação associada a cada processo RVCC, utilizar as técnicas de avaliação.

Por último, *saberes relacionais e sociais*, dos quais adaptar-se às situações e aos indivíduos, tomar iniciativas com criatividade e inovação, reflectir criticamente sobre o seu trabalho e desempenho, demonstrar auto-regulação, exigência pessoal e consciência dos limites, demonstrar controlo do envolvimento afectivo, aprender permanentemente, estabelecer relações interpessoais empáticas, securizantes e motivadoras, encorajar o desenvolvimento, pessoal dos outros, encorajar o desenvolvimento pessoal dos outros, demonstrar sensibilidade e abertura em situações pessoais complexas, demonstrar compreensão pela diversidade e abertura a experiências diferentes.

Fruto desta reflexão foi criada uma matriz de competências que cruza as várias competências em função dos tipos de saberes específicos, e as principais actividades do Profissional de RVCC (Cf. Anexo I).

Conclusão do Capítulo

O documento “Novas Oportunidades. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico” (2006) enfatiza a necessidade de qualificação da população, no sentido da modernização e desenvolvimento do país, reunindo dessa forma “recursos fundamentais de competitividade equiparados à média dos países da União Europeia”.

Para alcançar os objectivos pretendidos, a iniciativa propõe investimentos em dois eixos de intervenção, o primeiro orientado para a qualificação de jovens e o segundo para a qualificação de adultos.

Para o cumprimento das metas definidas relativamente ao segundo eixo de intervenção (adultos), propõe-se a “expansão da oferta de cursos de educação e formação de adultos e o alargamento da rede e número de pessoas abrangidas pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. Espera-se assim, para o cumprimento das metas definidas, certificar 650 mil adultos através de processos de RVCC (de nível básico, secundário ou profissional) e 350 mil através de cursos e outras modalidades de educação e formação.

Os Centros Novas Oportunidades constituem um meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, dispondo, para isso, de equipas qualificadas e especializadas no trabalho a desenvolver nas seguintes etapas de intervenção:

- Acolhimento: Atendimento e inscrição dos adultos, esclarecimento sobre a missão dos Centros de Novas oportunidade, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou reconhecimento, validação e certificação de competências.
- Diagnóstico: Análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e colectivas ou estratégias adequadas; identificação das melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada.

- Encaminhamento: Proporcionar ao adulto informação que permita direccioná-lo para a resposta de qualificação que lhe seja mais adequada, podendo compreender o encaminhamento para o desenvolvimento de percursos de educação e formação exteriores ao Centro de Novas Oportunidade ou para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O encaminhamento resulta de um acordo entre a equipa do centro e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste último, do respectivo percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas actividades de diagnóstico.

- Reconhecimento de competências: Identificação pelo adulto, dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida, através de um conjunto de actividades, assentes na metodologia de balanço de competências e na utilização de instrumentos diversificados de avaliação, por meio dos quais o adulto evidencia as aprendizagens efectuadas, dando início à construção do portefólio reflexivo de aprendizagens.

- Validação de competências: Avaliação das competências adquiridas ao longo da vida por confronto com os referenciais de competência – chave. A validação compreende a auto - avaliação do PRA, em articulação com a hetero - avaliação dos Profissionais de RVC e dos formadores das respectivas áreas de competências – chave.

- Certificação de Competências: Apresentação do adulto perante um Júri de certificação com vista à certificação de competências validadas.

Todos os Centros Novas Oportunidades estão aptos a desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário. Alguns desenvolvem também processos de RVCC profissional.

De acordo com Rui Canário, existem duas ideias que “constituem os fundamentos essenciais dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais: a primeira ideia corresponde à verificação de que as pessoas aprendem com a experiência; a segunda ideia exprime o princípio sensato, segundo o qual não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Ambas as ideias convergem no principal pressuposto de educação de adultos, segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p.37).

No que diz respeito aos pontos críticos destes sistemas, Pires (2002) refere a (...) insuficiente estabilização das metodologias e das técnicas, as fragilidades inerentes às construções dos referenciais (articuladas com a relevância e actualização dos saberes e das competências), a rigidez ao nível da estrutura dos sistemas (relacionada com a flexibilidade e coerência interna).

Segundo Pires (2002) e Farzard & Paivandi (2000) citados por Umbelino (2006) as vantagens e as potencialidades destes dispositivos são enormes: permitem ligações entre aprendizagens anteriores e posteriores; individualiza a formação; valoriza os processos auto-formativos; favorece o auto-conhecimento do sujeito; permite encurtar percursos formativos, favorecem o acesso/mobilidade a outros percursos formativos; potencia a aquisição de novas competências; favorece a mobilidade profissional, principalmente, aos adultos mais fragilizados do ponto de vista educativo. No entanto, ainda Pires, tece críticas a este sistema, pois segundo a autora, a problemática do reconhecimento de adquiridos faz emergir um conjunto de questões que se consubstanciam em torno da “transparência”, “transferabilidade”, “credibilidade” e “aceitação” dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação. (Pires, 2002, p.50).

Parte II: Narrativa Biográfica Centrada no Percorso Profissional

Capítulo IV: Autobiografia Profissional

4.1 Breve nota introdutória

Foi-nos solicitado que elaborássemos uma narrativa biográfica centrada no percurso profissional, que de alguma forma conseguisse responder à questão: “Como me tornei no educador/formador que sou hoje?”. Tarefa exigente, com uma tónica introspectiva que nos faz rebuscar as vivências do passado, articulando com um verdadeiro sentido crítico e reflexivo sobre as mesmas, no sentido de identificar as aprendizagens e as competências nelas contidas. Relato aquilo que considero serem os principais marcos profissionais que permitiram o desenvolvimento da minha actual profissão enquanto “educadora e formadora” de adultos.

Segundo Sá-Chaves (2006), *“Os registos biográficos têm, sobretudo, um valor heurístico de auto e hetero-descoberta e de elicitação de competências. São um instrumento, que assume um carácter historicamente situado e que permite descrever, reescrever ou verificar, informalmente, vários níveis da experiência relevantes para o sujeito, envolvendo dimensões individuais e sociais, tanto na esfera privada como na pública.”*

Posicionei cronologicamente as várias experiências profissionais que me permitiram tornar no profissional que hoje sou, e mais ainda, que deram também o seu “pequeno grande” contributo para me tornar na pessoa que sou.

Para Josso (2002), *a valorização da perspectiva (auto) biográfica nos processos de formação de adultos emerge no contexto dos movimentos de reabilitação progressiva do sujeito e do actor.*

4.2 Autobiografia Profissional

Sobre o meu percurso profissional, inicio o meu relato no âmbito da conclusão da licenciatura a Psicologia, pois tive oportunidade de realizar um estágio curricular na área de Recrutamento e Selecção de Pessoal. Este estágio ocorreu numa companhia aérea de aviação comercial. Aqui integrei o Gabinete de Psicossociologia (inserido no Departamento de Recursos Humanos) onde decorriam os processos de recrutamento e selecção. Pude acompanhar a aplicação de testes psicotécnicos e testes projectivos e a respectiva cotação em várias fases dos processos de selecção de pessoal. Fiz também a condução de provas de dinâmica de grupo, a realização de entrevistas psicológicas e a elaboração de relatórios de avaliação psicológica e respectivo parecer aos processos de selecção acompanhados. Isto ocorreu durante o período de estágio para as seguintes funções: pilotos, pessoal navegante de cabine, técnicos comerciais, técnicos de receitas de tráfego; operadores de rampa terminal e licenciados. Foi positivo enquanto primeiro contacto profissional na área da Psicologia, mas pude constatar como por vezes os critérios de equidade, justiça e imparcialidade esperados dos processos de recrutamento e selecção, podem simplesmente não existir.

Posteriormente, através do programa de estágios profissionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional, realizei um estágio desta natureza na autarquia, na cidade onde habito. Este tipo de programa, sendo um dos apoios e medidas de inserção dos candidatos a emprego, tem como principal objectivo facilitar a transição entre o sistema de qualificação e o mercado de trabalho, bem como apoiar a melhoria das qualificações de desempregados até aos 35 anos inclusive, complementando as qualificações pré-existentes com uma formação prática em contexto laboral, com a duração de 12 meses. (Fonte: <http://www.iefp.pt>)

Foi na Divisão de Pessoal que o estágio profissional se verificou, inicialmente no Gabinete de Desenvolvimento Organizacional, e depois no Gabinete de Formação. Foi com muita receptividade que ingressei no Gabinete de Desenvolvimento Organizacional pois era uma das áreas funcionais da Gestão de Recursos Humanos que mais tinha interesse em desenvolver. O meu papel como estagiária foi acompanhar os vários projectos que estavam a decorrer, nomeadamente o da implementação de um modelo de avaliação e desempenho e o de satisfação face ao trabalho. Outras das

funções que acompanhei foi a elaboração do painel de comando, balanço social e relatórios de absentismo.

Apesar de já ter tido um conjunto de experiências profissionais prévias, a expectativa era grande com este estágio profissional. Em primeiro lugar porque era a primeira experiência real (a seguir ao estágio curricular) e como a empregabilidade do curso superior de Psicologia não era muita, senti um grande sentido de oportunidade, pois foi uma luta de persistência para conseguir colocação na área. Por último, o facto de viver muito próximo do local de trabalho e ser na autarquia em si, senti que talvez no término do estágio pudesse existir uma possibilidade de contrato de trabalho, ou mesmo a abertura de algum concurso público. No entanto apesar da expectativa e motivação serem estas, a realidade encontrada trouxe uma percepção bastante diferente. Alguns dos clichés habitualmente conotados com a função pública foram por mim verificados neste local, como é o caso da pouca produtividade, e do excesso de burocratização que remete para uma entropia letárgica que condiciona serviços, pessoas e a fluidez do trabalho em si. Como recém-licenciada, senti que os últimos 5 anos tinham sido incisivos sobre conhecimentos teóricos, e estava bastante expectante para começar a desenvolver os saberes fazeres, e compreender como é que na prática tudo aquilo que tinha aprendido se operacionalizava. Os vários projectos acima designados, pude de facto acompanhá-los mas sempre numa lógica de observação, sem qualquer papel interventivo ou participativo. Isto leva-me a um ponto de viragem no decurso do estágio profissional e solicitei, passado alguns meses, mudar de Gabinete, tendo sido colocada no Gabinete de Formação. Já no Gabinete de Formação, desempenhei funções no apoio da elaboração do plano de actividades de formação, na organização de acções de formação interna, na avaliação da formação no posto de trabalho e na gestão da formação externa. Foi o meu primeiro contacto com a gestão da formação. Apesar de numa fase inicial estar mais motivada para o trabalho efectuado no Gabinete de Desenvolvimento Organizacional foi, de facto, no Gabinete de Formação que pude estar envolvida numa lógica mais prática das várias funções daquele posto. Avaliei que existia um excedentário de funcionários para o volume de trabalho existente, e que associado a alguns vícios de trabalho, tais como a falta de

ritmo, de assertividade produtiva, um nível elevado de resistência à mudança, fizeram-me de facto ponderar a minha continuidade na Autarquia.

Antes do término previsto do estágio, recomecei activamente à procura de emprego. Saí em Agosto de 2001, um pouco antes de terminar porque tive uma outra proposta de trabalho, fruto do investimento realizado.

Como reflexão final desta passagem, enquanto análise funcional, identifico que ao contactar com a área da formação profissional, conheci um pouco da gestão da formação, do contacto a nível institucional com outras entidades formadoras, com a organização, elaboração do dossier técnico pedagógico, cronogramas, contratos com formadores e formandos, logística de espaços e equipamentos, avaliação da acção, etc. No geral, considero que foi importante, por um lado, porque me permitiu consciencializar da dificuldade de ingresso no mercado de trabalho ao nível da Psicologia, pois as expectativas de um jovem recém-licenciado são muitas, e por vezes trazemos uma ideia um pouco idílica e irreal da verdadeira realidade profissional. O contacto directo com uma autarquia, fez-me pensar um pouco nas crenças e estereótipos usuais da administração pública, alguns dos aspectos menos positivos, como a pouca produtividade, a baixa satisfação e alto nível de absentismo, poderiam ser mais facilmente ultrapassadas com uma avaliação de desempenho eficaz. Por outro lado, penso que os profissionais que trabalham na função pública mas que tenham tido outro tipo de experiências no sector privado, terão outra perspectiva e creio que poderão dar um grande contributo para quebrar este ciclo, estando também nas suas mãos agitar um pouco as consciências.

Na procura de uma nova oferta profissional, estive envolvida em vários processos de recrutamento e surgiu uma oportunidade para trabalhar como Técnica de Recursos Humanos numa empresa multinacional que tem como principal área de negócio o comércio por grosso de bebidas alcoólicas. É como a expressão popular “do 8 para o 80”, ou seja, trata-se de uma empresa multinacional com forte cariz comercial, totalmente direccionada para o mercado e para o cliente, com um clima e cultura organizacional totalmente oposto ao que encontrei na autarquia. Era de facto o desafio que na altura procurava e para o qual sentia que me tinha preparado. No entanto, ao nível das funções essencialmente de carácter administrativo

(processamento de salário, gestão de férias e faltas, articulação com segurança social inscrição novos funcionários, gestão de frota, gestão de compras para o refeitório) senti-me a “anos-luz” da Psicologia e da minha expectativa de desenvolver trabalho e projectos em campos mais técnicos. Este facto, associado a um mau clima organizacional, em parte devido à pressão de produção de trabalho, com um volume surreal de horas extraordinárias sem qualquer tipo de renumeração, recompensa ou reconhecimento extra e tendo em conta que a empresa distava da minha residência cerca de 120 km, com um custo acrescido de despesas de deslocação, fez-me em pouco tempo repensar a decisão de ter aceite esta proposta, acabando por rescindir passados alguns meses. Cresci sob a sombra da geração “Yuppies”, e de como é importante para se estar bem na vida, ter-se uma carreira e sucesso profissional. Mas como tudo, tal também tem um preço bastante alto a pagar por toda essa projecção profissional, e de facto esta experiência fez-me consciencializar que há outros valores e outros caminhos que não são menos desprestigiantes e igualmente satisfatórios. A angústia de ficar era maior que a incerteza do sair, e saí sem outra oferta em vista, enfrentando um período de 3 meses de desemprego.

No sentido de aproveitar o tempo, e consciente na importância da formação contínua, invisto no Curso de Formação Pedagógica de Formadores que me permitiu a obtenção do Certificado de Aptidão Profissional como Formadora. Na altura, desconhecia o valor que iria dar a este CAP, e às novas ofertas profissionais que me permitiria obter.

Segundo Teixeira e Fontes (1996), citado em Cavaco (2002), *a preparação que até um passado recente era adequada a um estágio de vida relativamente estático, já não é suficiente para a participação sustentada no mundo moderno onde o adulto se confronta com uma necessidade de aprendizagem constante subjacente às múltiplas mutações inerentes às sociedades actuais.*

Após a experiência da empresa multinacional, surge então uma passagem de cerca de um ano por um instituto do estado relacionado com a qualidade da formação. Desenvolvi actividade como Técnica Superior no Sistema de Acreditação de entidades Formadoras. A acreditação significa o reconhecimento formal da capacidade técnico-pedagógica de uma entidade para desenvolver actividades no âmbito da formação

profissional, através da validação global da conformidade das suas práticas com um referencial de qualidade específico. Este reconhecimento destina-se exclusivamente a entidades formadoras, incide sobre as suas práticas de formação e é de natureza voluntária. (Fonte: <http://acredita.dgert.mtss.gov.pt>)

Aqui tive um contacto mais profundo com o mercado da Formação Profissional, passando a reconhecer os seus cenários e interlocutores. Enquanto funções efectuava a análise técnica dos Dossiers com pedido de acreditação nos vários domínios de intervenção tais como: diagnóstico de necessidades, planeamento, concepção, organização, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação e outras formas de intervenção. Também pude realizar o acompanhamento em acção de entidades formadoras. Foi uma experiência bastante interessante pois permitiu-me um contacto directo com as entidades formadoras, compreendi melhor os meandros da formação conhecendo melhor aquilo que se verificou virem a ser as minhas futuras entidades empregadoras. Com uma mudança política do governo em 2003, reduziu-se pessoal, os contratados foram os primeiros a serem solicitados a sair, colocou-se inclusive a hipótese de extinguir o Instituto sob crítica que duplicava o que já se fazia noutros (Ex. IEFP), mas lá se manteve com muitas reestruturações, inclusive passando a ter outra designação. Como balanço, foi uma experiência extremamente positiva que me marcou de forma muito favorável. Em primeiro lugar pela equipa técnica do Sistema de Acreditação, equipa jovem e muito dinâmica, por outro ao nível do das outras equipas técnicas desse instituto que se dedicavam aos estudos de perfis profissionais, sociologia do trabalho, entre outros. Algo que me marcou nesta experiência, foi a possibilidade de como funcionária ter total acesso ao CRC (Centro de Recursos e Conhecimento), pois a oferta de recursos da mediateca para empréstimo era grande, com grande qualidade, actualizada, com a possibilidade ainda de ligação a algumas redes de pesquisas de artigos científicos, devido aos grupos de trabalho de investigação que compunham este instituto. Devido à empatia com a Entidade e à identificação com as funções, senti que poderia haver ali uma oportunidade para me vincular de forma mais séria, mas por questões políticas tal não ocorreu.

Mais uma vez com grande empenho e fruto de um largo conjunto de candidaturas espontâneas enviadas para várias entidades formadoras, surge em 2004, a possibilidade de colaborar como Profissional de RVC num Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC), de um Centro de Formação Profissional. O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências permite a cada adulto, maior de 18 anos, aceder ao reconhecimento, validação e certificação das competências (escolares, profissionais e outras) que adquiriu em diferentes situações de aprendizagem (vida pessoal, social e profissional), para efeitos de atribuição de uma qualificação formal, escolar ou profissional. A certificação conferida por este Sistema pode ser escolar, de nível básico (mediante atribuição de certificado do 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico e diploma do ensino básico) ou de nível secundário (mediante atribuição de certificado do nível secundário de educação) - RVCC Escolar e/ou profissional RVCC Profissional. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades que funcionam em estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, em Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e em outras entidades formadoras acreditadas, públicas ou privadas. (Fonte: <http://portal.iefp.pt/portal/>)

Iniciei funções em Janeiro de 2004 e passados quase sete anos ainda estou no que agora é designado Centro de Novas Oportunidades. Irei fazer uma divisão do período de cinco anos em que desempenhei funções como profissional liberal (prestação de serviços), em que existiu um vasto conjunto de experiências paralelas como formadora na área comportamental e de gestão de recursos humanos ao nível da formação profissional, e outro momento após concurso público, a execução dessas mesmas tarefas mas com vínculo contratual directo (Contrato a Termo Resolutivo Incerto). No início comecei por ter uma afectação de 10 horas semanais como Profissional RVC. Toda a dinâmica do CRVCC, e do balanço de competências com vista a evidenciação de competências, através dos instrumentos de mediação das “Histórias de Vida”, era de facto uma grande novidade. Na altura, recordo-me que o importante para mim era compreender como essas tais sessões de Histórias de Vida (HV) eram dinamizadas e

quais as instruções para o preenchimento dos instrumentos. Não foi de imediato que compreendi a inerência da metodologia de RVC. Mas após ter acompanhado numa lógica de observação as sessões da Profissional que já exercia funções no Centro, e do trabalho de interface com a restante equipa pedagógica (formador de Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação), o “novelo” começou a desenrolar-se e as peças do puzzle a encaixarem-se, tendo começado a dinamizar de forma autónoma os grupos e a acompanhar os adultos. Pelo facto de não ter existido logo numa fase inicial um momento formal de formação, a hetero formação nomeadamente a aprendizagem com os colegas, através da observação da sua actuação e através de partilha de situações problema e questões de vária ordem. Por outro lado ao nível da auto formação, existiu um grande investimento em leituras, nomeadamente documentação da DGFV, e mais recentemente os manuais da ANQ, pesquisando na Internet, e adaptando outro tipo de instrumentos (nomeadamente utilizados em contextos de formação comportamental). Sobre a eco formação, também reconheço foi e é fundamental no meu processo de aprendizagem para me tornar Profissional RVC, mas num momento inicial foi de facto mais marcante os momentos de auto e principalmente hetero formação.

Ainda durante o primeiro ano de contratação pela saída de uma colega, estabeleci contrato por 20 horas semanais. Durante este primeiro ano a aprendizagem foi intensa, pois cada novo adulto que iniciava o processo, era uma nova caixinha de surpresas e tive rapidamente de aprender a fazer uma análise mais fria e distante de todo aquele universo de partilha e de entrega que os adultos habitualmente faziam nas sessões, ou através de relatos escritos como parte integrante dos instrumentos de mediação ou do seu Dossier Pessoal. Também aqui ocorreram algumas evoluções significativas. Um dos objectivos do trabalho desenvolvido pelo Profissional de RVC, é o apoio na construção de um Dossier Pessoal (hoje com um cunho mais elaborado, designado de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – PRA) que evidencie as competências que o adulto pretende ver certificadas. *“Um portefólio bem construído resulta de um processo de formação em que o candidato adulto tem uma participação*

activa na selecção do respectivo conteúdo e na definição dos critérios para julgar o mérito do seu desempenho, promovendo “o desenvolvimento de competências meta-cognitivas, que sustentem os processos de auto-regulação no desenvolvimento pessoal” (Sá-Chaves, 2005 in Gomes 2006).

O Centro de Novas Oportunidades, desenvolvem 3 eixos de acção: o reconhecimento, a validação e a certificação. Sobre o 1º eixo de reconhecimento, um dos principais ao nível do desempenho de funções de um Profissional RVC, é importante referir que:

“O primeiro Eixo entende-se pelo “processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (Anefa, 2000, in Gomes 2006).

O trabalho e as funções do Centro seguiam, e de uma forma genérica era da minha responsabilidade: A condução de entrevistas com vista o diagnóstico e encaminhamento dos adultos inscritos no Centro; O acompanhamento dos adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Em conjunto com a equipa formativa; O prestar apoio e supervisão na elaboração do PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagem) com o objectivo de ser efectuado o balanço de competências através das “Histórias de Vida “ e do registo autobiográfico; A identificação com a equipa formativa das necessidades de formação apresentadas pelo adulto (com base nos respectivos referenciais de competências chave), ou mesmo encaminhamento para outras ofertas formativas tendo em conta o perfil do mesmo, expectativas e motivações; O interface com o avaliador externo na preparação e na condução das respectivas sessões de júri de validação. Tal ocorreu para processos de Reconhecimento e Validação de Competências de nível básico (B1, B2 e B3) e mais recentemente de nível secundário.

“Encarar a experiência de vida como um ponto de partida fundamental para organizar processos deliberados de formação, implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o

percurso anteriormente realizado que torna possível: identificar como formadoras situações contextos, vivências, distintas de situações formalizadoras de formação; identificar capacidades e saberes adquiridos na acção e que apelam a processos de formalização. In Canário (2000)

Durante o período de 2004 a 2008 fui tendo oportunidade de prestar serviço em vários centros como formadora. As principais solicitações foram ao nível da área comportamental e da gestão de recursos humanos.

Como designação podemos afirmar que a figura do formador é “...o profissional que, na realização de uma acção de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional.” Decreto Regulamentar nº 66/94, de 19 Novembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar nº 26/97, de 18 de Junho (Fonte: <http://www.iefp.pt>)

Segundo Lesne (1978), citado em Canário (2000), “O formador pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psossociólogo, formador inter empresas, formador analista, engenheiro de formação, etc.

Neste âmbito actuei em várias modalidades de formação e prestei serviço para várias entidades. Deste modo dei formação para as modalidades de Formação Qualificante Formação para Desempregados Qualificados; Formação Modular Certificada; Cursos de Educação e Formação para Adultos. Em paralelo desempenhei também funções como Mediadora, ou seja, era da minha responsabilidade o interface entre a entidade promotora do curso, presente na figura do coordenador da acção, a equipa técnico pedagógica e os formandos; Assegurar o cumprimento dos objectivos formativos; Elaborar mapas mensais de assiduidade e vários relatórios; Marcação e condução de reuniões; Acompanhar os formandos em formação em contexto real de trabalho (estágio). A nível geral como balanço, identifico que foi muito interessante trabalhar com públicos distintos ao nível da escolaridade e dos conhecimentos profissionais

específicos que já traziam. Ao longo do acompanhamento de várias turmas como Mediadora, penso que algumas questões pertinentes poderão ser levantadas, como por exemplo a adequação de certa oferta formativa para um determinado adulto. Com frequência assisti a encaminhamentos para cursos de forte responsabilidade e com grande enfoque em competências sociais, como é o caso do de Auxiliar de Acção Educativa, Agente de Geriatria, Apoio à Família e à Comunidade, tendo encontrado adultos com graves problemas psicológicos de interacção com os outros e de integração, que dificilmente irão conseguir desenvolver as competências do Saber Ser/Estar presentes no perfil de saída do adulto dum curso desta natureza. Por outro lado, por vezes existem cursos de forte componente técnica (Operadores Informática, Instalação e Manutenção de Redes) em que deveria ser assegurado um conjunto de competências mínimas a nível técnico para o desenvolvimento da actividade formativa, mas também não se verifica esse cuidado. Este tipo de problemáticas, que interferem no ritmo e na capacidade de aprendizagem, estão geralmente associados a outras variáveis, mais difíceis para os técnicos de formação controlar que são os contextos socioeconómicos empobrecidos, que se para uma pequena minoria poderá funcionar como alavanca motivadora, para quebrar esse padrão investindo na sua educação e formação, para muitos, verifica-se ser apenas mais uma passagem, onde o abandono precoce dos cursos ocorre porque se encontrou “lá fora” um trabalho que por pouco mais que o valor pago pela bolsa de estudo, já permite ser uma fonte de rendimento superior. Deixo ainda uma crítica ao facto do módulo de Aprender com Autonomia tenha desaparecido dos referenciais de formação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário. Como formadora deste módulo e considerando os seus conteúdos de extrema importância especialmente para o público em questão o qual a escola já pertence a um passado longínquo. O facto de se poder dar apoio na aquisição de competências da esfera do Saber Aprender para além de serem transversais para a vida são cruciais para uma boa apropriação dos conteúdos durante o curso. Ao ser admitida a contracto com vínculo contratual directo e exclusivo ao IEFP, encerrei actividade como profissional liberal, pois qualquer possibilidade de acumular funções ou dar formação ficou completamente vedada.

Como análise final, identifico que nesta experiência atrás descrita como formadora, para além de momentos formais de formação (formação pedagógica inicial e continua de formadores), existiram também momentos de auto, hetero e eco formação, sendo aqui os que destaco mais são momentos de auto formação (preparação de materiais, pensar em metodologias para os aplicar, consulta regular de livros com exercícios de dinâmicas de grupos e jogos pedagógicos) e ao nível da eco formação, pois o feedback constante que é dado nas sessões com os adultos, permite precisamente esse mecanismo de auto regulação, e poder corrigir e melhorar sempre a minha intervenção com eles. Por outro lado as reuniões técnico pedagógicas também têm um papel primordial para se conseguir fazer um trabalho integral, multidisciplinar com a qualidade e a exigência necessárias. Também se aprende na observação dos outros, mas como as sessões de formação são geralmente individuais, esse tipo de contributo é mais desvanecido neste contexto.

Fora da rede de centros do IEFP, colaborei com uma Confederação, onde ministrei por várias vezes o módulo de Psicossociologia do Trabalho ao Curso Técnico Superior de Higiene e Segurança no Trabalho (Nível V). Aqui também fui convidada para ser arguente de júri na defesa da tese de conclusão dos trabalhos da Pós-Graduação, com vista à obtenção do CAP de Técnico Superior de Higiene e Segurança. Foi uma experiência bastante exigente, com um nível de complexidade técnica muito grande. As turmas que acompanhei eram essencialmente constituídas por Engenheiros e Arquitectos o que implicou uma grande preparação e profissionalidade no modo como ministrei o módulo. Nos júris, o balanço também foi francamente positivo pelo conhecimento extra que me trouxeram e que hoje em dia me fazem estar atenta aos pequenos grandes pormenores dos espaços físicos por onde circulo.

No âmbito do CNO, em Junho de 2008 constituí uma nova equipa que iria passar a desempenhar funções em processos de RVC de nível secundário. Foi um passo importante para mim, no desenvolvimento de funções como Profissional RVC, pois durante cerca de quatro anos e meio trabalhei maioritariamente em horário laboral com população desempregada de longa duração encaminhada directamente pelos centros de emprego dos dois concelhos próximos. São públicos bastante exigentes a

nível emocional, e o facto de estar sempre focada em processos de nível B2 e B3, já me trazia algum cansaço. Devido ao fecho de várias unidades fabris no concelho do Seixal, acompanhei vários despedimentos colectivos e o trabalhar consequentemente com esses adultos em processo RVC, tornou-se bastante desgastante. Tive um breve período a trabalhar em horário pós-laboral e identifiquei uma grande diferença de atitude face ao processo com o público activo. Poderá, de facto, a gestão de tempo ser mais exigente, pois eram grupos essencialmente de empregados, mas a forma como esse tempo era aproveitado para o investimento na elaboração do PRA, era mais eficaz. Por outro lado, esses adultos, pelo facto de estarem intelectualmente mais activos, transformavam isso numa mais-valia ao nível das tarefas de reconhecimento para as várias áreas de competência chave. Fiz também uma incursão em itinerância em empresas num parque industrial da zona. Aqui também foi interessante pois permitiu-me conhecer através do contacto directo com as unidades fabris e dos relatos profissionais dos adultos, conhecer um pouco da envolvimento da produção do sector automóvel.

O facto de constituir uma nova equipa e passar a desenvolver processos de RVC de nível secundário, funcionou como uma “lufada de ar fresco”. Foi tomar conhecimento profundo de todo um novo referencial e tentar criar/ajustar uma metodologia que permitisse a evidenciação de tais competências. Sobre a metodologia do balanço de competências, *“os seus objectivos ou funcionalidades principais são: permitir conhecer a motivação e conhecimentos reais dos adultos; e aumentar o envolvimento dos formandos/as preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências, para a determinação de itinerários de formação complementar.”* (Gomes, 2006)

No entanto, as metas, os objectivos anuais que são colocados aos CNO's para ir ao encontro da certificação em massa, preconizada pela Iniciativa Novas Oportunidades, impedem aos Profissionais de RVC de conseguirem fazer um trabalho genuíno de balanço de competências, utilizando ferramentas extremamente interessantes como as “Histórias de Vida” ou a abordagem “Autobiográfica”.

Começámos por fazer uma itinerância directamente na Câmara Municipal da autarquia local, com os seus trabalhadores, à qual se seguiu um projecto idêntico numa empresa de auto-rádios que abriu falência e veio a fechar ainda durante o envolvimento do processo RVCC com os funcionários. Com o início de 2009, veio toda uma nova relação contratual com o Instituto, fruto do concurso público para esse fim que ocorreu meses antes. A assinatura de um contrato com vínculo directo, trouxe muito mais do que os direitos que ambicionava. A precariedade em termos de direitos é grande quando estava em regime de prestação de serviços. Valorizo bastante os direitos (apesar de fundamentais) que pude passar a exercer enquanto funcionária com vínculo directo, no entanto como é óbvio tem o seu reverso e os deveres não se fizeram esperar. Outro dos aspectos que trouxe algum impacto foi o facto de passar a existir mais um nível hierárquico, ou seja enquanto antes de 2009, todos os técnicos (profissionais e formadores) estavam contratados em igualdade de circunstância, o concurso veio alterar essa realidade e passou a ser pedido ao Profissional RVC uma verdadeira coordenação da sua equipa de formadores. Isto tem sido um grande desafio, pois a gestão directa de pessoas é sempre estimulante e enriquecedor.

Espera-se que ao longo do ano dinamizemos cerca de 10 grupos com cerca de 15 adultos cada, ou seja, cerca de 200 adultos, 200 indivíduos, 200 pessoas, 200 “histórias de vida” irão “passar” pela equipa em 2010. O tempo de análise técnica pormenorizada de um PRA de nível secundário por área de competência chave é grande, a pressão dos objectivos também, e, que tudo isso se traduza em número de certificados ainda é maior. Espera-nos uma grande pressão para gerir de forma eficaz e atempada tantos processos, mas para quem acredita no reconhecimento dos adquiridos experienciais, é de lamentar a forma como se está a actuar. O sorriso de felicidade e as palavras de agradecimento de cada adulto no fim do processo ao sentirem que deram significados de aprendizagem às suas experiências é por vezes o único momento recompensador.

“Como se o reconhecimento dos adquiridos pudesse assentar numa lógica administrativa de “certificação formal”, sem uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional.

Como se tudo se reduzisse à fixação política de macro-metas ou a uma cosmética de “qualificação de activos”... deixando que tudo fique, de facto na mesma. Não demoraria muito a acordarmos de mais esta ilusão.” In Canário (2005)

Como balanço final destes quase 7 anos de trabalho, reconheço que uma das grandes aquisições é sem dúvida em relação à partilha que os adultos nos dão através das suas vidas. Posso inclusive afirmar que para além de me ter ajudado a tornar-me num profissional diferente, também invariavelmente me tornou numa pessoa diferente. Após ler, testemunhar, conhecer, partilhar tantos relatos complexos de vida (desemprego, pobreza, fome, maus tratos, violência, abandono, graves problemas de saúde, filhos ou familiares a cargo com deficiência, e todo um rol de acontecimentos de vida menos favoráveis), e a forma como muitas vezes heroicamente essas mesmas dificuldades foram ultrapassadas, fez-me aprender a relativizar os problemas e a positivar mais os acontecimentos e a vida em si.

“A ênfase na experiência situa-se na (...) interpretação: a experiência formadora como processo de transformação e atribuição de sentido. Implica uma articulação entre actividade, sensibilidade, afectividade e raciocínio. (Sá-Chaves, 2006: 32)

Resumo dizendo que os adultos do processo de RVC, com as suas Histórias de Vida, as suas Autobiografias, os seus Portefólios, ajudaram-me a compreender que tudo na vida não passa de uma questão de perspectiva.

Sobre o percurso escolar, concluí licenciatura a Psicologia na vertente das Psicologia das organizações e do trabalho no ano de 2000. Posteriormente realizei uma pós graduação em Psicologia Clínica da Saúde. Para além da formação pedagógica de formadores, fiz um curso de especialização em Desenvolvimento Organizacional, e outros de curta duração, como o de Direito de Trabalho, Tecnologias de Informação e Comunicação, entre outros. No âmbito do trabalho desenvolvido no CNO assisti a várias formações por parte da DGFV e actualmente ANQ. Em 2007 fiz a reciclagem de formadores e mais recentemente fiz uma formação sobre a formação e a deficiência.

Conclusão do Capítulo

A título de conclusão, em termos desta tarefa de relato da narrativa centrada no percurso profissional, posso afirmar que me senti como “um dos meus adultos” quando lhes solicito para redigirem a sua autobiografia.

Segundo Barth (1996), citado em Canário (2000), *“aprender significa atribuir sentido a uma realidade complexa, e essa construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afectiva e social de cada sujeito”*

Gostei bastante deste exercício, as questões foram-me sendo colocadas: Sujeito observado ou observador, espectador ou actor da sua própria história? Acima de tudo um grande objectivo de valorização das experiências em si, valorização das aprendizagens contidas nas mesmas e conseqüentemente uma grande valorização do eu, traduzindo-se num índice mais elevado de auto conceito, auto estima e satisfação pessoal.

“Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos da autoridade já não valem.”

Paulo Freire (1975) In Canário (2000)

Parte III: Problemática em estudo: Contextualização metodológica

Capítulo V: Metodologia de investigação

5.1. Definição da problemática

Relativamente ao estudo empírico em causa, identifiquei que o facto de no Centro de Novas Oportunidades aqui retratado existirem dezasseis elementos com funções de Profissional de RVC, seria de todo uma amostra algo representativa do universo dos técnicos que exercem esta “nova profissão”.

“O Profissional de RVC, corresponde a uma nova actividade profissional, que emergiu com o processo de reconhecimento validação e certificação de competências realizado nos CRVCC. Estes profissionais têm um papel muito importante em todas as fases do processo e assumem um conjunto diversificado de funções (...)” (Cavaco, 2008 p. 509).

5.2. Objectivos da investigação

O foco do estudo foi compreender como é que ocorreu a aquisição das competências para actuar como profissionais RVC no campo da Educação e Formação de Adultos. Tal prende-se com o processo de aprendizagem dos adultos, e especificando um pouco mais, com a construção de competências em situações de trabalho.

Procuro averiguar como é que os Profissionais, desenvolveram as competências para o exercício profissional das suas práticas, identificar os saberes e as competências mobilizados, e compreender os contextos em que essa aquisição ocorreu. Por último, posicionar a integração dessa aquisição em contexto de acção com um modelo teórico. Devemos “partir do pressuposto teórico que o processo de construção de competências, é algo extremamente complexo e de difícil apreensão, devendo por isso ser encarado como uma dinâmica global para o qual contribuem as aprendizagens formais e os contributos das experiências vividas pelo indivíduo” (Dias, 2009).

5.3. Delimitação do campo de estudo

A definição do universo de estudo, ocorreu tendo por base dois critérios. Por um lado tratando-se de uma incursão empírica em contexto de trabalho enquanto projecto, existia a necessidade de uma gestão de tempo eficaz, capaz de dar respostas às várias solicitações. Por outro lado, como no global eram cerca de dezasseis elementos com funções de Profissional RVC, a possibilidade de se efectuarem entrevistas a todos os elementos, poderia não ser o mais aconselhado devido à grande probabilidade de saturação das respostas na amostra recolhida.

Deste modo, optou-se por constituir dois grupos distintos seleccionados em função do tempo de experiência profissional enquanto Profissional RVC, e como segundo critério, a proximidade do local de trabalho (Polo Seixal I – sede), incorrendo numa melhor gestão de tempo, para a recolha de dados.

A um grupo de dez (tendo em consideração os factores de tempo de serviço e proximidade do local), foram realizado momentos de brainstorming com cinco e seis elementos respectivamente cada um. Aos outros cinco elementos restantes, os quais se destacam pelo tempo de serviço na execução das funções em causa, foram realizadas entrevistas. O quadro I, faz uma síntese das características deste grupo de entrevistadas, ao qual um breve questionário de caracterização foi solicitado para preenchimento antes da entrevista.

Salienta-se o facto de quatro dos cinco indivíduos da amostra terem mais de cinco anos de experiência enquanto Profissionais de RVC, sendo que um deles o exerce acerca de 9 anos. Este elemento em conjunto com o Coordenador do CNO, são os técnicos com maior antiguidade no Centro. Note-se também que são todos licenciados em ciências sociais e humanas, sendo a maior percentagem tem formação superior nas áreas de Psicologia ou Sociologia. Estas tendências mantêm-se ao nível dos dezasseis Profissionais em estudo neste projecto. O elemento caracterizado no quadro como Prof. RVC 1, apesar de possuir licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, é detentora de uma vasta experiência extremamente significativa no campo da educação e formação de adulto. Por último ao nível da caracterização da amostra, é

interessante notar que um elemento realizou um mestrado através de um processo de RVCC com elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, três elementos são mestradas em Ciências de Educação, e um doutoranda também nesta área.

Prof. RVC 1	Prof. RVC 2	Prof. RVC 3	Prof. RVC 4	Prof. RVC 5
Sexo: F	Sexo: F	Sexo: F	Sexo: F	Sexo: F
Idade: 36-45 anos	Idade: 26-35 anos	Idade: 36-45 anos	Idade: 36-45 anos	Idade: 36-45 anos
Formação Base: Línguas e Literaturas Modernas Variante: Estudos Portugueses Mestrado Linguística (parte curricular) Pós Graduação Linguística Computacional Doutoranda em Ciências da Educação	Formação Base: Sociologia Variante: Sociologia do Trabalho Mestranda em Ciências da Educação	Formação Base: Sociologia Variante: Sociologia do Trabalho Mestranda em Ciências da Educação	Formação Base: Psicologia Variante: Psicologia Educacional Mestrado Integrado Psicologia (Creditações de Qualificações Académicas e Profissionais)	Formação Base: Psicologia Variante: Psicologia Clínica e do Aconselhamento Mestranda em Ciências da Educação
Experiência como Prof. RVC: <a 3 anos	Experiência como Prof. RVC:> 5 anos	Experiência como Prof. RVC:> 5 anos	Experiência como Prof. RVC:> 5 anos	Experiência como Prof. RVC:> 5 anos

Quadro I – Principais características dos sujeitos entrevistados

5.4. Método utilizado

Como foi referido no ponto anterior optou-se pelos motivos apresentados em criar dois grupos aos quais se aplicaria por um método indutivo através da técnica de *brainstorming*. Um dos principais objectivos ao aplicar esta técnica, foi por um lado, obter o contributo de todos os intervenientes enquanto Profissionais RVC, no Centro

de Novas Oportunidade do Seixal, e principalmente, reunir o máximo de contributos e de ideias para a construção de um guião de entrevista que seria o passo seguinte.

O *brainstorming* (ou "tempestade cerebral"), mais que uma técnica de dinâmica de grupo, é uma actividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo - criatividade em equipa - colocando-a a serviço de objectivos pré-determinados.⁴

⁴ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>

Os sujeitos foram contactados pessoalmente com o convite para participarem no estudo em causa e posteriormente por correio electrónico, definiram-se datas de encontros para os momentos de *brainstorming*, onde se reforçou a pertinência do contributo deles e os pressupostos da técnica de *brainstorming*, nomeadamente o princípio do não julgamento, para que a partilha fosse livre, fluida e fortuita em termos de ideias e sugestões. Foram previamente seleccionadas algumas palavras-chave que se prendiam com o âmbito do estudo e que foram lançadas para discussão livre em grupos de cinco elementos e seis elementos respectivamente. Estes encontros tiveram a duração de trinta minutos.

Aos outros cinco elementos, já caracterizados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, pois apesar de ser ter construído um guião de entrevista, que serviu de base ao desenvolvimento da mesma, procurando-se deste modo que todos os elementos respondessem às mesmas questões, mas permitiu no entanto à entrevista adaptar-se ao entrevistado. Contudo, por vezes existiu necessidade de reformular e voltar a posicionar os sujeitos na questão específica. Tal ocorreu pelo modo livre e espontâneo com que foram respondendo e pelo facto de como alguns assuntos estavam interligados. Segundo Pereira (2009), a entrevista permite assim, recolher os dados da verbalização dos vários sujeitos e aceder ao modo como estruturam o seu mundo e o vivenciam.

5.5 Recolha de dados

Em ambos os momentos de recolha de dados (brainstorming e entrevista) existiu uma grande disponibilidade e receptividade por parte dos Profissionais RVC participarem neste estudo. Tal deve-se ao facto da investigadora ser colega directa e exercer funções também enquanto Profissional RVC no mesmo Centro há cerca de sete anos e meio. Como tal estes encontros revelaram-se de uma grande disponibilidade, cooperação e empatia, acabando por funcionar como momentos de auto reflexão sobre o seu desenvolvimento enquanto profissionais de RVC e as suas práticas quotidianas. No entanto, tratou-se de uma auto reflexão orientada pela entrevista, ou a aplicação da técnica de *brainstorming*.

A recolha de dados dos encontros de *brainstorming*, foi feita com base numa gravação áudio, que não foi sujeita a uma transcrição, facto que não foi considerado pertinente para o estudo, mas cuja audição e reflexão sobre os dados, permitiu a recolha de elementos suficientes para a construção do guião de entrevista. (Cf. Anexo II).

Neste guião, procurou-se estruturar em blocos de questões de forma permitir apurar os vários elementos que se pretendia como fulcrais para o estudo em causa, ou seja, identificar situação de auto hetero e eco formação; identificação de saberes/competências mobilizados para a exercício da pratica profissional, qual o peso da formação formal na preparação para o desempenho profissional e a contextualização da aplicação desse mesmo saberes, questionando sobre as tarefas e responsabilidades do quotidiano e indagando os constrangimentos e dificuldades às mesmas.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio com um gravador digital, tendo tal sugestão ter sido bem recebida pelas colegas. O sigilo e a confidencialidade, assim como o objectivo da entrevista foram sempre mencionados antes de se iniciar a recolha de dados. Todas as entrevistas, foram transcritas integralmente e o facto de todas as questões e respostas dadas estarem sempre posicionadas na primeira pessoa do singular, prende-se com o facto já descrito entre o elemento entrevistador e o entrevistado, de ser um contacto diário e duma relação profissional de longa data. (Cf. Anexo III)

Nos encontros para a realização das entrevistas que ocorreram individualmente e sempre agendadas com base na disponibilidade dos entrevistados, o acolhimento ao entrevistador pautou-se por uma simpatia e amabilidade extremas. Tal permitiu uma boa recolha de dados, pois as respostas dadas foram bastante reflexivas e opinativas sobre as suas práticas no quotidiano e as competências/saberes mobilizados para as executar. Sem dúvida que o facto de serem quem conduziu este estudo ser colega de profissão há bastante tempo e o facto de partilhados alguns espaços físicos de trabalho, condicionou positivamente a sua prestação na entrevista, traduzidas no investimento e na qualidade das respostas obtidas. Por outro lado, existindo uma relação prévia não deixou de existir um efeito de “desejabilidade social”, onde foi sentido alguma necessidade de projecção de reconhecimento social das suas reflexões, mais não seja pelo facto da entrevistadora ser colega directa.

Segundo Pereira (2009 p. 31), “ (...) uma entrevista apesar das vantagens desta opção, não desvalorizo o facto de uma entrevista, como qualquer relação social, tender a estabelecer papéis e o entrevistado agir de acordo com o que considera ser o dele, ou com aquele que dele se espera, verbalizando de acordo com um quadro pré-definido, no entanto *“As pessoas revelam tanto de si próprias nas suas reacções aos que habitualmente as rodeiam, como aos estranhos, desde que estejamos cientes das diferenças.”* (Bogdan, 1994, p.69), afirmação que partilho na integra. O próprio discurso, por muito policiado que seja, tende sempre a revelar o pensamento de quem o produz.

Segundo Albarello et al (1995, p.87 cit. in Dias, 2009) “as entrevistas qualitativas podem ser classificadas num continuum: num dos pólos, o entrevistador favorece a expressão livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a partir de um objecto de estudo estritamente definido”

De acordo com Pereira (2009) ao citar Bogdan (1994), refere que, é importante salientar que o facto de os dados serem recolhidos através da palavra constitui uma mais-valia. O discurso, pela sua riqueza, à qual se acrescentam os dados contextuais,

constitui um universo de pistas que permite compreender e aprofundar as questões com mais acuidade, dando conta da sua complexidade.

Após a tarefa da transcrição, foi efectuada uma análise de conteúdo a cada entrevista, onde mediante as respostas dadas pelos entrevistados, foram estabelecidas categorias, tendo presente os blocos pensados para o guião da entrevista. Foram destacados em fichas de análise os aspectos mais significativos em função dos temas previstos ou de outros que surgiram do decorrer da leitura atenta das transcrições, e posteriormente cruzou-se a informação das várias fichas identificando os pontos quer de convergência, mas também de divergência dos seus discursos.

Segundo Dias (2009, p. 81) a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite realizar inferências e analisar os dados recolhidos sobre comunicações muito diversas (textos literários, programas televisivos ou radiofónicos, relatórios de entrevistas, etc.), através da descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo patente na comunicação, com a finalidade de aumentar a compreensão do investigador sobre os mesmos (Bardin, 1977; Quivy, 1995).

Capítulo VI: Análise de resultados

6.1. Apresentação de resultados

Neste capítulo pretende-se apresentar os elementos resultados da análise de conteúdo efectuada. Foram essencialmente consideradas cinco grandes categorias, que se passam a apresentar nas quais foram agrupadas as várias respostas obtidas, já devidamente correlacionadas entre elas identificando pontos comuns e por vezes outros de natureza divergente.

- Quais os saberes prévios, resultantes de um percurso formativo que são mobilizados na prática profissional actual?

A generalidade das respostas obtidas reconhece que os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do percurso formativo, nomeadamente o académico foram elementos importantes para o desempenho actual das suas funções. *“Penso que ao nível das questões do trabalho em grupo, as questões da motivação, do conhecer um pouco as pessoas, aquele trabalho que nós fazemos inicial da coesão, da questão espírito de equipa, o quebra-gelo inicial, algumas técnicas que eu de facto aprendi na minha formação académica”.* (E.5)

“Posso dizer que as aprendizagens ao longo do curso foram muito importantes, pois a Sociologia do Trabalho, explora questões ligadas à gestão de empresas, à gestão de recursos humanos, tem a ver com as políticas da formação, conceitos tão simples (ou complexos) como o de competência, a formação propriamente dita e as modalidades de formação, a ligação da formação ao emprego, a inserção das pessoas no mercado de trabalho, são questões que foram abordadas no âmbito do curso e que de alguma forma, essas aprendizagens permitiram-me apropriar-me mais facilmente depois de algumas realidades com as quais me deparo agora no desempenho profissional.” (E.2)

Uma das Profissionais RVC, refere inclusive a importância da formação base ter de ser ao nível das Ciências Sociais e Humanas pois, *“ (...) que o profissional devesse ser alguém das Ciências Sociais e Humanas, ao nível da Psicologia ou da Sociologia, e eu penso que as competências base de quem saí duma destas licenciaturas são fundamentais para o iniciar desta actividade, nomeadamente da consciência que se traz, da necessidade de criar empatia com o outro, capacidade de escuta e no caso da Psicologia alguma sensibilização de ordem psicológica ou psicopatológica que surgem também duma forma muito constante no nosso trabalho.”* (E.4)

No entanto contrapondo um pouco esta ideia da necessidade do Profissional RVC, ter esta aprendizagem formal na base da sua actuação ao nível das Ciências Sociais e Humanas, na E.3, destaca-se esta opinião: *“ (...) se deverá vir ou não de uma licenciatura em ciências sociais? Por convicção sim, mas na prática não necessariamente. Há pessoas com muito valor que até vem de outra formação de base e há Psicólogos que nunca deveriam ter entrado numa faculdade de Psicologia.”*

Uma das observações mais críticas a esta questão surge na entrevista E.3, onde a Profissional RVC, opina de um modo geral sobre o modo como o ensino superior prepara os recém licenciados para as suas práticas profissionais futuras: *“Considero que uma licenciatura em Portugal nas áreas das Ciências Sociais é tudo menos munir as pessoas de ferramentas para trabalhar nessa área e tanto faz a Universidade ser A, B, ou C. Um aluno sai dum curso de Ciências Sociais, com uma grande cultura geral, com uma noção teórica muito grande, que sobretudo lhes vai dar mobilização para conseguirem aprender, conseguir explicar, conseguirem reflectir e abordar assuntos. Porque ferramentas propriamente ditas na área das Ciências Sociais, nós saímos da faculdade sem saber implementar, sem saber fazer, podemos ter eventualmente algum semestre de alguma prática, mas não há a mínima relação do meio académico com o meio de trabalho, portanto há um buraco entre estes 2 elementos.”*

- Recebeu formação formal inicial para o desempenho como Profissional RVC?

Aqui as situações divergem um pouco mais, pois dois elementos tiveram momentos de formação formal dada pelos organismos na altura envolvidos pelo lançamento do projecto dos Centros RVCC, no entanto, é de salientar que esses momentos de formação, ocorreram noutros contextos de trabalho também ligados à área da formação de adultos, mas não o actual. *“Destaco em 2001, as acções da ANEFA, e para mim foi um grande privilégio, ter tido a possibilidade de frequentar essas acções de formação que a ANEFA organizava para os técnicos das entidades que iam por de pé essas medidas, que teve conteúdos muito interessantes como a programação neuro linguística, as histórias de vida”.* (E2)

O mesmo ocorreu com o Profissional (E.1), que teve um percurso profissional, onde colaborou directamente com a ANEFA e a DGFV, o que lhe permitiu um contacto privilegiado com estes momentos de formação. *“ (...) tive toda a formação possível e imaginária, no activo, havia como pressuposto base, que a formação dos técnicos era o pilar fundamental para depois poder disseminar digamos assim o tipo de ofertas que se estavam a projectar, nomeadamente as Acções Saber +, os cursos de Educação e Formação de Adultos, e os Processos de RVCC.”*

Por outro lado os outros três profissionais que apenas tiveram contacto a metodologia do processo de reconhecimentos de adquiridos experienciais, quando iniciaram funções no CRVCC, referem não tiveram formação formal específica nesse sentido. *“Não, não recebi formação, mas também na altura o RVCC, era mal visto e não de dava muita importância, não se dava grande enfoque e também porque eu comecei no RVCC Profissional e este era algo completamente novo e portanto a formação não se colocava aí.”* (E.3)

Em contrapartida, uma das Profissionais, questiona a pertinência da existência desses momentos de formação inicial: *“Eu sou sincera, eu acho que qualquer formação importante, mas é impossível concentrar numa acção de formação aquilo que tem sido o nosso percurso de aprendizagem com uma diversidade tão grande de pessoas de percursos de vida e percursos profissionais, e essa aprendizagem faz-se no dia-a-dia no contacto com o adulto”* (E.4)

- Como é preparou para o exercício das funções? Distinga e posicione essa aprendizagem em momentos chave de auto, hetero e eco formação?

De um modo geral, como apenas dois dos cinco elementos entrevistados, tiveram contacto com formação formal inicial dada pelo ANEFA ou pela DGVF. *“Ou seja em paralelo com a minha actividade aqui do IEFP, e sempre em articulação com o meu know how do IEFP com a ANQ, eu fui desenvolvendo essa reflexão que vinha do terreno e do meu historial, para poder exercer essas funções”* (E.1)

Os restantes identificam outras situações, outros momentos cruciais, para a preparação do seu desempenho enquanto Profissionais RVC. Daqui destacam várias situações de carácter de auto formação, nomeadamente a leitura de documentação interna e os manuais da ANQ.

“ (...) o tempo que perdi (ganhei) a ler Guia de Operacionalização do RVCC PRO e a seguir criar uma estrutura funcional e documentos de estrutura funcional. Foi um momento só meu de auto formação, mas que posso dizer que tive frutos

extraordinários.” (E.3) “ (...) fui também tentar perceber através dos Guias existentes”(E.5)

“Ao nível da auto formação eu diria que é a leitura dos PRA’s que é um momento extraordinário de auto formação.” (E.3)

A questão da reflexão constante sobre as práticas e sobre as metodologias, também foi bastante reforçado nas entrevistas: “eu tenho um hábito que é reflectir sobre aquilo que faço, sobre a prática e muitas vezes no final do dia, eu faço uma retrospectiva do meu dia e tento melhorar aquilo que acho que não está bem” (E.5)

Outra das situações recorrentes é como o contacto privilegiado com os colegas, nomeadamente os que já exerciam funções à mais tempo, e como essa partilha foi e tem sido fundamental para a aprendizagem em causa.

“(...) o trabalhar em grupo foi fundamental para conseguir trabalhar em equipa já enquanto profissional, no saber ouvir, no escutar. (...) É importante a partilha que fazemos com os nossos colegas aqui do CNO, devo salientar também o contacto com o Coordenador e valorizar o lado humano dele.” (E.2)

A Profissional (E.4) destaca, “Ao nível da hetero formação, trabalhei com inúmeros técnicos, e existe sempre uma troca de impressões com outros Profissionais RVC, e outros Técnicos de outras equipas. Isso é um exercício fundamental, não só para a consolidação da nossa identidade profissional, mas também a pessoal, pois nós termos sempre muito a receber da realidade que os outros nos dão sobre um mesmo adulto.”

“(...) tive um momento de hetero formação com a colega como referi há pouco, em que ela me passou a metodologia. (...) o acompanhamento das sessões por parte de outras colegas.” (E.5)

“Em termos de hetero formação, ao nível dos colegas e num contexto mais pequeno, as reuniões de equipa são extremamente importantes porque cada um vivencia diferentes momentos, depois da troca de experiência com colegas especialmente com colegas Profissionais RVC do processo RVCC escolar também é muito importante.” (E.3)

Um dos aspectos comuns salientados é toda a aprendizagem que é referido pelo contacto com o público, com a análise dos portefólios, com o trabalho técnico com as metodologias das histórias de vida e as autobiografias. “ (...) *tem sido uma experiência fantástica, aprende-se muito com a partilha das vidas dos outros, aprende-se muito com a perspectiva que os outros têm sobre as mesmas coisas. (...)eu acho que tenho ganho mais com eles do que eles comigo*” (E.1)

“*Isto dá-nos uma maturidade extraordinária trabalhar com estas pessoas, porque todos os dias trabalhamos com N pessoas, portanto isto dá-nos estas ferramentas extraordinárias que vão muito ao encontro da inteligência emocional, da capacidade de comunicação, agora, tal como os nossos adultos, não basta passar pelas coisas é preciso reflectir, porque se passamos pelas coisas e não reflectimos, as coisas não mudam muito. (...) Ao nível da eco formação, sem dúvida a parte final da construção do portefólio, no contacto com público é o momento que tem sido mais formador, pois é no contacto com as pessoas que nós consideramos as nossas práticas e isso permite-nos refazer e reformular*” (E.3)

“*E essa aprendizagem faz-se no dia-a-dia no contacto com o adulto e no desbravar dos significados que os adultos dão às suas aprendizagens, é um desbravar contínuo e cada vez que nós aprendemos algo sobre determinando contexto profissional, sobre aquilo que poderão ser competências adquiridas nesse contexto, sem dúvida alguma, é algo que transportamos para outro adulto que inicia o processo e que trabalha num contexto idêntico*” (E.4)

A Profissional RVC (E.5), enaltece a aprendizagem que a partilha com os adultos lhe trouxe: “*Conhecer percursos e histórias de vida complicadas, é sempre uma grande aprendizagem. Tenho que motivar, incentivar, explicar, muita orientação, foi isso que aprendi com as pessoas que fazem também a profissional que sou hoje.*”

Por último em resposta directa à questão como se preparou, a entrevista (E.3), tem uma consideração pertinente: “*A fazer disparates que é a melhor maneira das pessoas*

se prepararem, é reflectirem cada dia, pensarem como é que cada dia poderá ser diferente, pensar no que fazemos. No fundo, mobilizar um pouco as competências e saberes que adquiri nos diferentes contextos e depois tentar sempre fazer melhor, e não fazer este processo com base na intuição. Pois como diz o ditado “é preciso inspiração, mas o trabalho deve ser fruto da transpiração”

- Como caracteriza o perfil de um Profissional RVC, que características, saberes e competências são fundamentais?

De um modo global o grande foco nestas respostas, prende-se com saberes e competências de carácter comunicacional e relacional. Todos os entrevistados, posicionaram-se na esfera do saber ser/saber estar, identificando de forma clara alguns destes tipos de saberes: “ (...) é preciso saber chegar perto das pessoas, e isso já tem a ver com características pessoais. É importante a facilidade com que os adultos se identificam ou não conosco, eles estão a abrir a vida deles para nós, e isso é uma responsabilidade muito grande. (...) tem de haver uma empatia.” (E.1) “(...)saber gerir as expectativas dos adultos; Saber avaliar as competências de cada um, saber ser assertiva; orientar na elaboração dos portefólios, ajuda-los a reflectir” (E.5)

Ainda na mesma entrevista a Profissional, relata a gestão emocional que o técnico tem de fazer por trabalhar com conteúdos tão intensos que são por vezes relatados com as narrativas de vida: “Acho que se vive muito com as angústias das pessoas e é preciso saber lidar com isso, é preciso fazer um distanciamento entre fazer uma sessão de reconhecimento e uma sessão de psicoterapia, às vezes quem fica a precisar de sessão de psicoterapia somos nós. (...) é preciso ter uma grande estrutura para se conseguir viver com isso.” (E.1)

“As questões da empatia e das capacidades relacionais, ter a capacidade, competência de ser capaz de criar a empatia com o grupo, pois isso é a base de todo o nosso trabalho”. (E.5)

Resumidamente, a entrevista (E.4), faz um posicionamento sobre esta questão dos saberes relacionais: “ (...) estas competências de comunicação, de criar empatia, nós

percebemos que há um momento chave em que isso faz toda a diferença, e aquela pessoa que num dado momento está muito retraída, muito fechada sobre ela, tem necessidade de se abrir, tem necessidade de falar, de contar algo. Por vezes nós não temos soluções para os problemas das pessoas, mas só o facto de estarmos lá e ouvir, já marca a diferença. “

Ao nível de características pessoais, a Profissional RVC, destaca a necessidade de ser *“Alguém com uma maturidade não só com uma experiência de vida pessoal e social, mas também a nível profissional”* (E.3)

Por outro lado, algo que todos reconhecem ser fundamental é uma boa consolidação de conhecimentos técnicos sobre as metodologias de reconhecimentos validação e certificação de competências e domínio em conhecimentos sobre educação e formação de adultos. Esse discurso está patente em: *“É importante nós estarmos a par da documentação, nós lermos os guias metodológicos, do mesmo modo que os saberes estares são muito importantes, e também um novo tipo de saber que se fala muito agora que é o saber aprender “* (E.3)

“Depois vem todo um rol de conhecimentos teóricos, o que é que é o processo, no que é que ele consiste, o que é que está em causa neste tipo de processo, o que é que nós fazemos, porque é que o fazemos, ter um domínio sobre a metodologia aplicada “(E.5)

Uma reflexão constante nos discursos analisados, prende-se com o novo posicionamento que o Profissional teve no seio das equipas de RVC, não só pela especificidade das suas funções, mas pelo vínculo contratual diferente em relação aos técnicos das áreas de competência chave o que remete para uma maior responsabilidade e exigência que lhe é pedida, nomeadamente a coordenação da equipa.

“Depois tudo o que diz respeito à equipa e à gestão da equipa, o que eu tenho sentido, é que o Profissional RVC, para gerir os meios, com os números que lhe são colocados à cabeça, acaba por ter que assumir, mesmo que não queira, em que o Profissional RVC é um coordenador do processo.” (E.1)

A mesma Profissional, descreve a inerência destas funções de coordenação que descreve como sendo de mediação, *“(...)existem cada vez mais condicionalismos que fazem com que o Profissional de RVC se torne um gestor da equipa e um gestor do grupo. Gere os tempos, e acompanha os ritmos, distribuindo trabalho, é quase como se fosse o mediador disto tudo, entre os adultos, entre os adultos e os formadores, entre os formadores. É uma pessoa que orienta todo o trabalho, que define como é que as coisas vão ser feitas ao nível de fluidez.”* (E.1)

Ainda sobre o papel do Profissional RVC, e as suas actuais tarefas e responsabilidades, são tecidos duros comentários à forma e ao modo como a profissão em si tem evoluído.

“Grande parte do nosso trabalho é administrativo, eu diria mesmo que somos administrativos de luxo, muitíssimo bem pagos para arquivar papéis, sem qualquer tipo de desprimor para quem o faz, mas acho que tivemos outro tipo de preparação para pensar, para reformular, para pensar metodológico (...)” (E.3)

Esta entrevistada faz também um apelo tendo em consideração aquilo que poderá ser o futuro da profissão enquanto Profissional RVC: *“que não fizessem dos Profissionais RVC o que fizeram com os coordenadores de formação, em que a coordenação é suposto ser técnico pedagógica que deixou de ser pedagógica e passou a ser só técnica. Eu acho que estão a fazer o mesmo com os profissionais RVC, e a nossa função que era tão rica que tinha princípios tão bons da ANEFA, neste momento está tão cinzenta, tão burocrática, e portanto não fazerem da nossa função o que fizeram com os coordenadores de formação”* (E.3)

Não será possível concluir esta apresentação de resultados, sem referir a preocupação crítica e consciente que de algum modo sobressaem de todos os entrevistados, que se prende com o projecto em si do Programa de Novas Oportunidades e da orientação política que se deu aos processos de reconhecimento de adquiridos, com a certificação em massa.

“A questão que me pergunto frequentemente que é o que o que andamos a fazer em termos de futuro, tendo em conta o contexto, tendo em conta a massificação do

processo, tendo em conta que não existem limites, tendo em conta que o objectivo são números, é certificar pessoas...Isso preocupa-me do ponto de vista do futuro não só para mim, mas para as pessoas, para as gerações futuras, se o que nós estamos a fazer é o correcto.” (E.5)

A mesma Profissional, conclui, *“Eu penso que este processo faz todo o sentido, tem razão de ser, identifico-me com ele, mas a forma como está ser dirigido com esta massificação nacional.... Isto preocupa-me como pessoa, como profissional e como alguém que já há alguns anos se dedica à área da educação. Preocupa-me esta certificação e a forma como nós estamos a contribuir para um país que está muito abaixo da expectativa europeia. Estamos a contribuir para a certificação e não para a qualificação das pessoas.” (E.5)*

Criticando a massificação que o Processo RVC, tem vindo a sentir através da Iniciativa Novas Oportunidades: *“O nosso público tem muitas dificuldades, há problemas de literacia muito graves e os estudos de literacia nacionais e internacionais indicam isso. Portanto se as pessoas têm dificuldade em coisas tão básicas como interpretar uma frase, e estamos a falar de nível secundário, então é caso para nós pensarmos muito seriamente o que é que andamos aqui a fazer” (E.2)*

Conclusão do Capítulo

Partilhando a opinião de Dias (2009), que refere que com a implementação do processo de RVCC emergiu uma nova identidade profissional que passou a trabalhar de forma bastante profunda novos conceitos e novas práticas metodológicas inerentes ao campo da educação e formação de adultos. Sendo todo este processo algo inovador, considerou-se também inovadora uma potencial investigação sobre este profissional e, mais concretamente, sobre as competências que deverá deter para fazer face às suas funções e o modo como as adquiriu e/ou desenvolveu.

Daí a pertinência do estudo, que pretendeu compreender em que contextos ocorreram a aquisição das competências dos Profissionais RVC.

A nível global, todas as Profissionais entrevistadas, demonstraram ter reflexões muito consistentes sustentadas nas suas práticas profissionais e sobre o posicionamento na Teoria Tripolar de Gaston Pinau, é referido: *“As três dimensões, têm sido muito ricas, é assim, eu não consigo bem desligá-las; As três vertentes estão muito ligadas e relacionadas na prática com a minha prática. Não consigo já estar numa situação e perceber o quanto essa situação está a ser importante, tenho plena noção que a eco-formação é uma coisa fundamental”*(E.1)

Uma nota final, está também relacionada com a noção da aprendizagem ao longo da vida, pois as próprias Profissionais entrevistadas, identificam-se com esta questão e são pró-activas investindo conscientemente na sua formação.

“(...) também tento passar aos adultos, e que foram competências que eu própria tive que mobilizar para mim para me manter empregada ao longo do tempo. A capacidade de correr algum risco, ser pró-activa, valer a pena dar sempre o primeiro passo, mesmo não sabendo se esse projecto será bem sucedido, plantar uma semente que mais cedo ou mais tarde poderá florescer.” (E.4)

Foi também referido a necessidade de uma maior investimento e encaminhamento em formação dos técnicos, nomeadamente os Profissionais RVC, tendo sido a formação em liderança, um dos aspectos mais salientados, especialmente tendo em conta as novas funções de coordenação de equipa que o Profissional tem.

“Como comentário final é uma maior necessidade de formação dos Profissionais RVC, pois existem muitos Profissionais novos que deveriam ter sido alvo de formação. Não uma formação massificada, mas de uma forma mais personalizada. Deve ser feito um trabalho de campo mais personalizado dos Profissionais que estão a trabalhar nos centros, e quando falo em centros refiro-me a todos os CNO’s. Existem muitas pessoas que não estão sensibilizadas para o que é trabalhar com adultos. (...) penso que o curso de liderança seria muito útil.” (E.2)

De notar que não é pretendido alargar os resultados aqui encontrados, a uma escala maioritária. O número de entrevistas é insuficiente para o fazer de forma fidedigna. No

entanto os resultados e as conclusões estão espelhados nas principais teorias enunciadas no Capítulo II.

À semelhança do projecto conduzido por Pereira (2009), o desenvolvimento de competências dos Profissionais de RVC, vai de encontro à Teoria Tripolar de Formação, de Pineau. O indivíduo forma-se a si próprio, através da reflexão sobre o seu percurso, quer profissional, quer pessoal; com os outros, não só de forma cognitiva, mas implicando também os sentimentos, os afectos, as emoções e através da compreensão crítica das coisas.

Face aos resultados encontrados, para próximos estudos sobre esta temática, é deixada a sugestão de se utilizar outros métodos em consonância com a entrevista semi-estruturada. Deste modo é sugerido a utilização de questionários que poderão conter um conjunto de itens previamente pensados e ponderados sobre as acções e intervenções específicas de auto, hetero e eco formação. Será mais fácil, perante uma identificação, o Profissional de RVC reconhecer se aquele contexto em particular influenciou a sua aprendizagem ao nível dos saberes para o desempenho das suas funções.

Uma vez que já existem alguns estudos sobre as competências dos Profissionais RVC, a título de exemplo, Imáginário & Castro (2003), estabeleceram o perfil de competências; Pereira (2009), estudou a transposição do papel dos professores para o de profissionais de RVC com o alargamento dos Centros de Novas Oportunidades à rede escolar; Dias (2009), estabeleceu quais as competências para o desempenho da função. Este projecto pretendeu compreender um pouco mais o fenómeno da aquisição dessas mesmas competências e em que contextos específicos é que ocorreram. Creio que seria pertinente a nível futuro tentar compreender quais os mecanismos inerentes ao processo de aprendizagem em si das competências/saberes inerentes ao exercício da função. Se enquanto técnicos, compreendermos como aprendemos pela via da experiência, iremos ser melhores Profissionais de RVC, pois compreenderíamos também melhor os mecanismos de aprendizagens dos adultos que nos chegam aos Centros de Novas Oportunidades, e utilizaríamos de modo mais

eficiente, as metodologias e as ferramentas do Balanço de Competências e das Histórias de Vida. Esta seria uma sugestão de intervenção no futuro com o alicer-se dos teóricos da aprendizagem experiencial tais como, Villers, Kolb, Mezirow, Dewey, Landry, Dominicé, Jobert entre outros

Como conclusão final, remeto para um comentário proferido numa das entrevistas, que espelha a identificação que estes técnicos têm com a profissão escolhida:

“Acho que para ser Profissional de RVC, é preciso gostar-se muito. (...) tem tido um grande significado para mim. Tem sido uma aprendizagem muito significativa.” (E.1)

Conclusão

De início foi realizado todo um posicionamento teórico desde as políticas de educação e formação de adultos numa perspectiva evolutiva, à passagem pela aprendizagem ao longo da vida, aos modos de aprender (formal, não formal e informal). Por outro lado, foi também explorado os contributos teóricos no âmbito do estudo prático que foi realizado, compreendendo a definição e as implicações da competência (Le Boterf) e avançado para a aprendizagem experiencial com a teoria tripolar (Gaston Pinau). Por último foi apresentado um capítulo posicionando o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências caracterizando algumas das suas metodologias.

A filosofia de base dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais trouxe uma perspectiva humanista às ciências sociais e humanas pois valorizaram o indivíduo, que se opõe a uma perspectiva economicista que visa a optimização dos recursos humanos da massa trabalhadora.

Umbelino (2006), na formulação de Canário (2006), refere que as práticas de reconhecimento de adquiridos emanam do movimento de educação permanente e da corrente das histórias de vida que se afiliam numa abordagem humanista, de carácter emancipatório. Porém, na perspectiva do referido autor, a evolução recente no campo da educação/formação de adultos tem vindo a instrumentalizar a prática de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, reduzindo-a a um requisito para a mobilidade e flexibilidade dos recursos humanos. Como corolário, os formadores de adultos, estão sujeitos a um duplo constrangimento: “(...) vivem uma prática que remete, simultaneamente, para uma revalorização da experiência humana e para a subordinação desta a uma racionalidade económica (...). “ (pp.45).

Sobre a questão do conceito de competências, são um construto teórico que ainda está em evolução. Existem perspectivas distintas, pois não são acção, mas o que despoleta a acção, estando dependendo dela. As competências não são acção propriamente dita, é algo induzido e deferido no tempo. Devemo-nos questionar, será que é passível de ser feito? Um grande crítica tem a ver com o domínio da avaliação,

pois tem a questão da subjectividade e dos instrumentos aplicados. Parte do trabalho é um trabalho de avaliação, validar é avaliar. Comparar o que o adulto tem com o referencial. Comparar o ponto de partida com o ponto de chegada. Existe o risco de sobreavaliação e subavaliação, pois tem a ver com a própria linguagem do adulto.

Na actualidade, a prática do reconhecimento de adquiridos experienciais encontra-se marcada por um paradoxo, que se expressa no facto de, apesar de ter sido fundada com base numa inspiração humanista preconizada pelo movimento de educação permanente, se concretizar em políticas e práticas actuais de formação que não só não corroboram essa inspiração, como a contradizem (Canário, 2006).

Com efeito, as orientações educativas no campo da educação e formação de adultos, longe de procurarem incutir o “aprender a ser” (autoconhecimento, autoestima, globalidade da pessoa), encontram-se subordinadas a uma racionalidade económica e enfatizam a necessidade de desenvolver, nos destinatários das práticas de formação, determinadas capacidades que se prendem meramente com questões de produtividade, competição e consumo (Canário, 2006).

Como refere Canário (1999), as práticas educativas encontram-se marcadas por uma visão técnica, de procura essencialmente de “eficácia” e “qualidade”, sendo que, por esse motivo, muitas vezes se atribui mais ênfase à avaliação da formação do que propriamente ao seu conteúdo.

Sobre a incursão empírica, foi um trabalho bastante gratificante e interessante de realizar. Por um lado, ao tentar compreender o fenómeno de como é que ocorrem as aprendizagens do Profissional RVC, que saberes/competências são esses, que modo são mobilizados e em que contextos foram adquiridos, permite-me valorizar uma profissão que também abracei de corpo e alma e que apesar de ser desconhecida para grande parte da população, tem me trazido uma grande e significativa aprendizagem de vida. Os momentos de entrevista foram também encontros privilegiados com um conjunto de colegas já de longa data, cujas práticas profissionais, e em conjunto com as suas reflexões consistentes e opinativas, baseadas numa evolução constante que as suas carreiras profissionais adquiriram, permitiu-me alicerçar mais as nossas relações

de trabalho e sentir um grande orgulho de fazer parte de uma equipa que tem como denominador comum a excelência e a qualidade.

O envolvimento na construção da narrativa biográfica centrada no percurso profissional foi grande, onde o cunho introspectivo imperou e foi possível fazer um balanço de competências de dimensão retrospectiva que permitiu valorizar o meu percurso, e as aprendizagens e competências adquiridas através dele. Ao valorizar o adquirido, permitiu-me perspectivar com mais autoconfiança a capacidade de resolução de problemas quotidianos, estando mais preparada para os desafios do futuro. Ao reflectir sobre as mudanças no percurso profissional, não só as que foram por opção, mas também as situação forçadas de desemprego e ao analisar o modo como foram por mim superadas, auxiliou-me a ter uma dimensão prospectiva do balanço de competências e perspectivar positivamente o futuro, mesmo que não haja renovação da condição contratual actual, ou os CNO's como estruturas transitórias nesta politica de certificação deixem de existir.

“Como seres humanos a nossa grandeza reside não tanto em ser capazes de refazer o mundo... mas em sermos capazes de nos refazermos a nós mesmos.”

Mahatma Gandhi

Bibliografia

ALHAMBRA, Vítor (2009). *Abandono e insucesso no sistema de aprendizagem em alternância num Centro de Formação Profissional*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

BENTES, Maria Júlia (2005). *O processo de RVCC em Portugal: Reflexão sobre a sua implementação nos Centros que iniciaram a sua actividade até 2004*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

CANÁRIO, Rui (1999). *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. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. P.207-267.

CANÁRIO, Rui e Cabrito, Belmiro (Org.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa

CARTAXO, Albertina (2009). *O processo de reconhecimento, validação e certificação de Competências – nível secundário: Análise da actividade de um Centro de Novas Oportunidades*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

CAVACO, Cármen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa

CAVACO, Cármen (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais*. Lisboa: Sisifo Revista de Ciências de Educação

CAVACO, Cármen (2008). *Adultos Pouco Escolarizados: Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Tese de Doutoramento. FPCE/UL

CORREIA, Alexandra (2009). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais: a participação no associativismo local como contexto para o desenvolvimento de competências de cidadania no Centro Novas Oportunidades da Terras Dentro*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

DIAS, Carina (2009). *O Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências: que competências?* Tese de Mestrado. FPCE/UL

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação

FERRO, Rute (2009). *Centro de Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional do IEPF de Évora*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

FINGER, Mathias e ASÚN, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora

GOMES, Maria do Carmo (Org.) (2006). *Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV)

GOMES, Carla (2009). *O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens nos cursos de Educação e Formação de Adultos: um contributo para a sua operacionalização*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

GONÇALVES, Mário (2008). *Combater a desistência de adultos nos Centros de Novas Oportunidades*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

JANUÁRIO, Sílvia (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa

LE BOTERF, Guy (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas: Resposta a 80 questões*. Porto: Asa

LE BOTERF, Guy (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed

PEREIRA, Ludovina (2009). *Professores/Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, entre teorias e práticas*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

PINEAU, Gaston (2006). *As histórias de vida em formação: génese de uma corrente de pesquisa – acção – formação existencial*. São Paulo: Educação e Pesquisa

PIRES, Ana Luísa (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento. FCT/UNL

PIRES, Ana Luísa. (2005). *Educação e Formação ao longo da via: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PIRES, Ana Luísa (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. Lisboa: Sisifo Revista de Ciências de Educação

MORAES, Maria Cândida (2007). *A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade*. Diálogo Educativo: Curitiba

SIMÕES, Ana (2008). *O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

SIMÕES, Cláudia (2009). *Análise de uma dinâmica de um grupo de adultos em processo de reconhecimento validação e certificação de competências de nível secundário*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

UMBELINO, Ana Brígida (2006). *Dinâmicas de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. PCE/UL

VALÉRIO, Francisca (2009). *Análise e acompanhamento do funcionamento de cursos EFA na Terras Dentro*. Tese de Mestrado. FPCE/UL

ZARIFIAN, Philippe (2003). *O Modelo da Competência – trajectória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac

Anexos

Anexo I - Matriz Funcional de Competências do Profissional de RVC

Competências e Critérios de Evidência	Conhece e mobiliza noções básicas de psicologia do desenvolvimento humano	Conhece e mobiliza noções básicas de psicologia da aprendizagem e andragogia	Conhece e mobiliza conceitos básicos da psicologia das relações interpessoais	Conhece e mobiliza noções básicas da psicossociologia	Conhece e mobiliza conceitos gerais da psicologia social e das organizações	Conhece e mobiliza teorias e modelos de desenvolvimento vocacional	Conhece e mobiliza conceitos chave de educação e formação de adultos	Conhece a organização do sistema de educação e formação português
Actividades								
Acolhe as pessoas e esclarece sobre os objectivos, metodologia e funcionamento do processo de RVC	X	X	X	X			X	X
Recolhe os eventuais elementos necessários de identificação	X		X					
Orienta o processo de acordo com o perfil do sujeito	X	X	X	X			X	X
Clarifica o pedido e esclarece sobre os objectivos e a formalização de um contrato de intervenção	X		X					
Apoia a identificação, avaliação e reconhecimento de competências através da exploração do percurso pessoal, social e profissional	X	X	X	X	X	X		
Adapta, selecciona e implementa técnicas e instrumentos do processo de reconhecimento		X	X					
Dinamiza sessões colectivas e individuais de exploração do percurso pessoal do sujeito no sentido da identificação, avaliação e reconhecimento de competências	X	X	X		X	X		
Apoia as tarefas de construção passiva e autónoma do PRA e de procura de evidências provas/provas documentais					X	X		
Orienta as pessoas no pedido de validação e acompanha as sessões de Júri de Validação	X		X				X	X
Apoia a identificação de oportunidades aprendizagem e promove o encaminhamento para opções de formação	X		X		X	X		
Dinamiza a avaliação da intervenção no processo de RVC com a equipa de técnicos envolvidos		X	X				X	X

Quadro II – Matriz de Competências: Saberes Teóricos Fundamentais

Competências e Critérios de Evidência	É capaz de estruturar e realizar actividades de atendimento	É capaz de dinamizar sessões de informação e esclarecimento	Implementa e gere procedimentos e instrumentos de RVCC	É capaz de organizar e dinamizar sessões individuais e de grupo	Promove actividades colectivas de produção, partilha e confronto de informação	É capaz de facilitar a exploração e síntese da informação produzida e recolhida durante o processo	É capaz de adaptar os diversos processos às pessoas	Conhece e mobiliza as diferentes técnicas de RVC, interpretando os diversos referenciais
Actividades								
Acolhe as pessoas e esclarece sobre os objectivos, metodologia e funcionamento do processo de RVC	X	X		X	X			
Recolhe os eventuais elementos necessários de identificação necessários ao processo								
Orienta o processo de acordo com o perfil do sujeito							X	
Clarifica o pedido e esclarece sobre os objectivos e a formalização de um contrato de intervenção	X	X						
Apoia a identificação, avaliação e reconhecimento de competências através da exploração do percurso pessoal, social e profissional do sujeito			X			X	X	X
Adapta, selecciona e implementa técnicas e instrumentos do processo de reconhecimento		X	X				X	X
Dinamiza sessões colectivas e individuais de exploração do percurso pessoal do sujeito no sentido da identificação. Avaliação e reconhecimento de competências	X			X	X	X		X
Apoia as tarefas de construção passiva e autónoma do PRA e de procura de evidências provas/provas documentais			X			X		
Orienta as pessoas no pedido de validação e acompanha as sessões de Júri de Validação		X		X	X			
Apoia a identificação de oportunidades aprendizagem e promove o encaminhamento para opções de formação								
Dinamiza a avaliação da intervenção no processo de RVC com a equipa de técnicos envolvidos		X		X	X			

Quadro III – Matriz de Competências: Saberes Técnicos (procedimentos)

Competências e Critérios de Evidência	Desenvolve processos de autoformação e auto desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais	Conhece e aplica métodos e técnicas de entrevista	Conhece e utiliza a metodologia de Balanço de competências e outras metodologias de reconhecimento das competências adquiridas	Aplica materiais, documentos e referenciais específicos dos domínios das competências do processo rvcc	Conhece e utiliza processos de identificação, avaliação, reconhecimento , validação e certificação de competências	Compreende e aplica a abordagem autobiografica	É capaz de gerir e animar grupos
Actividades							
Acolhe as pessoas e esclarece sobre os objectivos, metodologia e funcionamento do processo de RVC		X				X	
Recolhe os eventuais elementos necessários de identificação necessários ao processo		X		X		X	
Orienta o processo de acordo com o perfil do sujeito		X				X	
Clarifica o pedido e esclarece sobre os objectivos e a formalização de um contrato de intervenção		X				X	
Apoia a identificação, avaliação e reconhecimento de competências através da exploração do percurso pessoal, social e profissional do sujeito	X	X	X	X	X		
Adapta, selecciona e implementa técnicas e instrumentos do processo de reconhecimento	X		X	X	X		
Dinamiza sessões colectivas e individuais de exploração do percurso pessoal do sujeito no sentido da identificação. Avaliação e reconhecimento de competências	X		X	X	X		X
Apoia as tarefas de construção passiva e autónoma do PRA e de procura de evidências provas/provas documentais	X		X	X	X		
Orienta as pessoas no pedido de validação e acompanha as sessões de Júri de Validação			X	X	X	X	
Apoia a identificação de oportunidades aprendizagem e promove o encaminhamento para opções de formação	X						
Dinamiza a avaliação da intervenção no processo de RVC com a equipa de técnicos envolvidos	X				X		X

Quadro IV – Matriz de Competências: Saberes Técnicos (procedimentos) - Continuação

Competências e Critérios de Evidência	É capaz de adaptar-se às situações, aos indivíduos e aos contextos	Estabelece relações interpessoais empáticas, securizantes e desafiadoras	Encoraja desenvolvimento pessoal do indivíduo a promoção da sua autonomia	Trabalha em equipa, aceitando novas ideias e novas formas de actuação	Demonstra sensibilidade abertura a situações pessoais complexas, controlo de envolvimento afectivo, percebendo sem criticar
Actividades					
Acolhe as pessoas e esclarece sobre os objectivos, metodologia e funcionamento do processo de RVC	X	X	X		X
Recolhe os eventuais elementos necessários de identificação necessários ao processo	X				
Orienta o processo de acordo com o perfil do sujeito		X	X		X
Clarifica o pedido e esclarece sobre os objectivos e a formalização de um contrato de intervenção					
Apoia a identificação, avaliação e reconhecimento de competências através da exploração do percurso pessoal, social e profissional do sujeito			X		X
Adapta, selecciona e implementa técnicas e instrumentos do processo de reconhecimento					
Dinamiza sessões colectivas e individuais de exploração do percurso pessoal do sujeito no sentido da identificação. Avaliação e reconhecimento de competências	X				
Apoia as tarefas de construção passiva e autónoma do PRA e de procura de evidências provas/provas documentais			X		
Orienta as pessoas no pedido de validação e acompanha as sessões de Júri de Validação	X	X	X		
Apoia a identificação de oportunidades aprendizagem e promove o encaminhamento para opções de formação	X		X		
Dinamiza a avaliação da intervenção no processo de RVC com a equipa de técnicos envolvidos	X	X		X	

Quadro V – Matriz de Competências: Saberes Relacionais e Sociais

Competências e Critérios de Evidência	Demonstra espírito de equipa, criatividade e inovação	Demonstra auto-regulação e auto-controlo, exigência pessoal, consciência dos limites	Reflecte de uma forma crítica permanente sobre o seu trabalho e desempenho	Apresenta disponibilidade e interesse por questões sócias e comunitárias compreensão d diversidade, abertura a experiências diferentes	Demonstra assertividade, gestão da actividade, confronto e desafio	Conhece e aplica princípios éticos e deontológicos que presidem a sua pratica profissional (confidencialidade, neutralidade.)	Demonstra idealismo, solidariedade, empenho, paciência e curiosidade intelectual	Revela confiança pessoal, sentido de organização, orientação para objectivos e para resultados
Actividades								
Acolhe as pessoas e esclarece sobre os objectivos, metodologia e funcionamento do processo de RVC		X		X	X		X	X
Recolhe os eventuais elementos necessários de identificação necessários ao processo						X		X
Orienta o processo de acordo com o perfil do sujeito	X			X	X	X	X	
Clarifica o pedido e esclarece sobre os objectivos e a formalização de um contrato de intervenção						X	X	
Apoia a identificação, avaliação e reconhecimento de competências através da exploração do percurso pessoal, social e profissional do sujeito				X		X	X	
Adapta, selecciona e implementa técnicas e instrumentos do processo de reconhecimento	X		X					
Dinamiza sessões colectivas e individuais de exploração do percurso pessoal do sujeito no sentido da identificação. Avaliação e reconhecimento de competências	X	X			X		X	
Apoia as tarefas de construção passiva e autónoma do PRA e de procura de evidências provas/provas documentais	X							
Orienta as pessoas no pedido de validação e acompanha as sessões de Júri de Validação					X			X
Apoia a identificação de oportunidades aprendizagem e promove o encaminhamento para opções de formação	X				X		X	
Dinamiza a avaliação da intervenção no processo de RVC com a equipa de técnicos envolvidos	X	X			X		X	X

Quadro VI – Matriz de Competências: Competências individuais e deontológicas

Competências e Critérios de Evidência	Utiliza uma linguagem adequada e de compreensão fácil	Utiliza tecnologias da informação e comunicação
Actividades		
Acolhe as pessoas e esclarece sobre os objectivos, metodologia e funcionamento do processo de RVC	X	
Recolhe os eventuais elementos necessários de identificação necessários ao processo		X
Orienta o processo de acordo com o perfil do sujeito	X	
Clarifica o pedido e esclarece sobre os objectivos e a formalização de um contrato de intervenção	X	
Apoia a identificação, avaliação e reconhecimento de competências através da exploração do percurso pessoal, social e profissional do sujeito	X	
Adapta, selecciona e implementa técnicas e instrumentos do processo de reconhecimento		X
Dinamiza sessões colectivas e individuais de exploração do percurso pessoal do sujeito no sentido da identificação. Avaliação e reconhecimento de competências	X	
Apoia as tarefas de construção passiva e autónoma do PRA e de procura de evidências provas/provas documentais	X	X
Orienta as pessoas no pedido de validação e acompanha as sessões de Júri de Validação	X	
Apoia a identificação de oportunidades aprendizagem e promove o encaminhamento para opções de formação	X	
Dinamiza a avaliação da intervenção no processo de RVC com a equipa de técnicos envolvidos		X

Quadro VII – Matriz de Competências: Domínio de diversas técnicas de comunicação

Anexo II - Guião de Entrevista

Guião de Entrevista Profissional RVC

Tema: “As competências dos Profissionais de RVC: aquisição em contexto de acção?”

Objectivos Gerais:

- Identificar as competências/aptidões necessárias à intervenção técnica de um Profissional RVC.
- Distinguir os contextos em que a aquisição das competências ocorreu.
- Compreender o modo como essas competências foram adquiridas.

Blocos	Objectivos	Questões
Pertinência e adequação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar objectivos do estudo e da entrevista - Estabelecer empatia, assegurando a confidencialidade da informação prestada - Reforçar a importância de respostas honestas e desprovidas de crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolher - Informar dos objectivos do estudo/ entrevista - Pedir a disponibilidade de uma participação activa, pois as respostas dadas serão fundamentais para o estudo em causa - Assegurar a confidencialidade
Percurso Académico, formativo e experiência profissional/Articulação com experiência actual	Conhecer o percurso académico e formativo/Relacionar com a prática profissional actual	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a sua formação base? - Faz utilização quotidiana dos saberes adquiridos na sua formação base? Quais? - Frequentou acções de formação? Que acções de formação fez que possa destacar como tendo sido importantes para a sua prática profissional actual?

	<p>Explorar o percurso profissional prévio/Relacionar com a prática profissional actual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De uma forma breve, descreva os principais marcos do seu percurso profissional? - Quais as experiências profissionais que destaca que possam ter sido “formadoras” da sua actividade actual?
<p>Experiência Profissional enquanto Profissional RVC</p>	<p>Identificar o percurso profissional enquanto Profissional RVC</p> <p>Compreender as tarefas do Profissional RVC</p> <p>Perceber a importância do contacto com o público no desempenho das funções profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como surgiu a possibilidade de se tornar Profissional RVC? - Recebeu formação inicial para o exercício dessas funções? Se sim, que tipo foi? - Como é que se preparou para desempenhar tais funções? - De uma forma resumida, descreva as suas principais tarefas e responsabilidades. - Quais as principais dificuldades/constrangimentos que sente em relação à sua prática profissional? - Qual o tipo de público com que habitualmente trabalha no Centro de Novas Oportunidades? - Quais os aspectos mais relevantes ao trabalhar com esse tipo de público? - Do contacto mantido com o público dos processos RVC, o que considera terem sido as principais aprendizagens? De que forma isso tem condicionado ou alterado a sua forma de actuação ao longo do tempo?

Contextos, domínios de referencia que influenciam o desenvolvimento da aquisição de competências	Identificar contextos de Auto; Hetero ou Eco formação	Para o exercício das funções que descreveu, identifique momentos chave que tenha ocorrido Auto-formação? E a Hetero-formação? E a Eco-formação?
Mobilização de Saberes inerentes à função de Profissional RVC	Conhecer os saberes/ competências que o Profissional RVCC considera pertinentes no âmbito da sua actuação profissional	<ul style="list-style-type: none">- No âmbito das suas responsabilidades e funções, tem de ser possuidor de conhecimentos/saberes específicos? Quais?- O que seriam para o perfil de competências de um profissional RVC?- Identifica-se com esse perfil? Que saberes/características é que considera que poderiam vir a ser desenvolvidos ou melhorados?
Questões finais/Agradecimentos	Dúvidas finais Encerramento	<ul style="list-style-type: none">- Tem alguma questão que queira colocar? <p>Agradecer a disponibilidade de ter aceite realizar a entrevista</p>

Anexo III - Transcrição das Entrevistas Realizadas

CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADE SEIXAL

(Profissional de RVC)

(CÓDIGO DA ENTREVISTA E.1)

- Queria agradecer antes de mais a tua disponibilidade para a realização desta entrevista. Ela prende-se com a elaboração de um estudo académico do Mestrado em Ciências da Educação no âmbito da Educação e Formação de Adultos, esperando deste modo uma participação activa e sincera da tua parte, uma vez que todos os elementos que forem aqui mencionados, serão alvo de toda a confidencialidade e sigilo.

- Gostaria então de começar por conhecer um pouco o teu percurso académico e formativo, perguntando qual é a tua formação de base?

- A minha formação base é uma licenciatura a Literaturas e Línguas Modernas variante de Estudos Portugueses, portanto não está directamente relacionado com o que eu faço actualmente. Terminei o curso acerca de 15 anos na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pois na altura para mim, a minha vocação era ser professora de Português, sempre foi esse o meu sonho desde miúda, fiz o curso com imenso prazer e dei aulas durante 6 anos consecutivos com imenso prazer. Gosto muito de dar aulas, nomeadamente dar aulas a jovens. Sou professora de 3º ciclo e secundário de carreira.

- No entanto apesar de teres referido que a tua formação base não está directamente relacionado com aquilo que é a tua prática profissional actual, contudo tem uma grande componente pedagógica, em que medida é que achas é que mobilizas os conhecimentos que adquiris-te ao longo do curso?

- Muitos, não durante o curso, pois em o curso superior em si é muito virado para as questões da literatura e da linguística, mas sim durante o ramo educacional, muito embora os cursos de ramo educacional, pelo menos na altura em que o concluí, estavam todos direccionados para a educação de jovens, nada com a educação de adultos, mas depois na prática, com o estágio sobretudo, e com a orientação de estágio que foi muito boa, hoje em dia sinto que há algumas técnicas ou alguns métodos de aproximação, mais nesse sentido, que têm a ver com essa fase inicial da minha formação, não directamente, mas acho que vou aproveitando, umas coisas aqui, outras ali...

- E ao nível do teu percurso formativo, em termos de acções de formação? Quais são os momentos que destacas, ou que sentes que te trouxe um maior contributo em relação à tua profissão actualmente?

- Do que eu fui fazendo enquanto estava a dar aulas, nada se prende directamente com a educação de adultos. Era tudo muito ligado às questões do método e da didáctica do Português, que era o meu fascínio na altura, depois fui procurando uma vertente que me apaixonou, que era a Linguística, e cheguei a fazer a parte curricular do Mestrado em Linguística. Andei assim uns tempos muito interessada pela parte do e-learning, e acabei por fazer a pós-graduação em Linguística Computacional, portanto foi sempre um percurso que foi sempre passando ao lado dos adultos, até ao momento em que comecei a dar aulas a adultos. Só quando comecei a dar aulas à noite, a dinâmica era diferente, aprendi imenso com eles, percebi logo isso, estabeleci um diálogo muito em pares. Portanto era uma coisa que eu tentava fazer com os jovens, mas que nem sempre resultava por via da necessidade de haver uma autoridade diferente, mas com os adultos percebi que funcionava, e isso libertava-me para me empenhar mais com eles, fazer projectos, em que a aprendizagem fosse mais baseada em diálogo em experimentar os conteúdos, mesmo sendo de literatura e de português, mas percebi que havia uma relação diferente comigo e com a educação de adultos, nomeadamente em relação ao que eu estava habituada a fazer. Só um 6 anos depois de começar a dar aulas, é que comecei a sentir isso. Todas as formações que fui fazendo nenhuma delas tiveram a ver com educação de adultos.

- De uma forma breve é possível descreveres os principais marcos do teu percurso profissional?

- Eu quando fui dar aulas, a escola onde fui dar aulas ao ensino recorrente, a Escola de Azeitão, conheci uma pessoa que foi um dos marcos, que era na altura pertencente ao concelho executivo e que achou que eu tinha perfil para dar aulas a adultos, e então colocou-me num horário da noite. Isso também se prendia na altura, foi uma mera coincidência com a necessidade de me libertar as tardes para eu poder ir para a faculdade e fazer o Mestrado. Num primeiro ano eu dei aulas ao ensino recorrente porque me dava jeito, gostei, e num segundo ano pedi para ficar a dar aulas ao ensino recorrente, e voltei a repetir a experiência. Durante esses 2 anos, começou-se a ouvir falar entre 1998/1999, num projecto que haveria de supervisionar novos processos de Educação e Formação de Adultos, que seria a ANEFA que foi criada em 2000. Eu não entrei logo em 2000, tive outro projecto que foi ter um bebé, nesse ano afastei-me da Educação de Adultos, fiz outra experiência interessante que foi orientar estágios, voltei ao ensino diurno e fui orientadora de estágios, foi interessante, mas não repetia, pois a articulação entre as Universidades e a Escola nem sempre é fácil, e o tipo de pessoas que chegam aos estágios, também nem sempre são as pessoas que nós identificamos como tendo mais perfil para dar aulas, independente de ser a jovens ou a adultos. Foi gratificante, mas não a repetir. E só em 2001 é que quando o meu filho estava um

pouco maior, que decidi dar uma oportunidade a mim própria de fazer uma coisa diferente. O 2º convite foi feito (pois o 1º não aceitei) para ir colaborar com a ANEFA. Nessa altura foi de facto o grande marco, ou seja para já foi tudo diferente, eu trabalhava num regime de ter X aulas por dia, para passar a ter um regime de ter de trabalhar o dia inteiro, que é uma grande diferença para quem dá aulas, e tive a certeza que se eu gostasse daquilo, era mesmo para mim, porque se não, nada paga o tempo extra. Em Lisboa, longe da família, com tempo para ir e tempo para voltar, e aquilo que eu senti, é que era um investimento que eu de facto tinha de o fazer. Gostei imenso e nessa altura, para além do tal marco, da tal pessoa que me convidou, o segundo grande marco foi a equipa que encontrei, era um conjunto de pessoas, muito ligado à Educação e Formação de Adultos que já vinham dum antigo grupo de missão, ou seja era um grupo que tinha sido constituído para analisar o estado da educação de adultos em Portugal, e propor um determinado tipo de objectivos para serem cumpridos num determinado tempo e felizmente a maior parte dessas pessoas, acabou por ficar na mesma equipa em que eu fui integrada, na altura era a equipa da oferta da educação e formação de adultos. Houve uma coisa que eu não mencionei que foi o facto de antes de eu entrar para a ANEFA como requisitada, portanto mantive sempre a ligação à escola, o vínculo, fiz um conjunto de materiais pedagógicos em co-autoria com uma colega para uma área específica chamada oficinas de leitura e escrita, que veio a ser utilizado como base de formações de curta duração que estavam a ser experimentadas na altura, com apoio do PRODEP chamadas Acções Saber +, esse projecto ainda durou uns 3 ou 4 anos, e foi precisamente para coordenar as Acções Saber + que eu fui depois requisitada.

- Consideras então ter sido a elaboração desses manuais que te projectou para este mundo específico da educação e formação de adultos?

- Sim, para além do contacto com os adultos em si, essa experiência para mim foi marcante, eu percebi que havia ali, uma forma de estar e uma forma de aprender que era diferente e que me interessava mais. Depois foi o facto de contactar com uma pessoa que já estava envolvida com esses projectos, essa tal minha colega, e de perceber que o que ela fazia me interessava mais, posteriormente o ter colaborado activamente na construção dos materiais, também foi uma confirmação que valia a pena, experimentar a área dos adultos, quando eu fui para a ANEFA, aí sim foi de facto a viragem completa, portanto eu estive na ANEFA 2 anos, e nesses 2 anos, tive toda a formação possível e imaginária, no activo, havia como pressuposto base, que a formação dos técnicos era o pilar fundamental para depois poder disseminar digamos assim o tipo de ofertas que se estavam a projectar, nomeadamente as Acções Saber +, os cursos de Educação e Formação de Adultos, e os processos de reconhecimento de competências, eram os 3 grandes projectos na altura, isto em 2001/2002, e nessa

altura eu estive mais vocacionada para as Acções Saber +, mas as outras formações que eram de alguma maneira promovidas pela ANEFA e na ANEFA, no espaço da Agência, todos os técnicos assistiam, portanto tanto desde formações com a Christine Josso, com a Maria de Loureto, com o Professor Rui Canário, havia também esse lado, esse ambiente de aprendizagem constante de quem por sua vez iria ter a responsabilidade de ajudar alguém a perceber como é que aqueles projectos se punham de pé. E portanto, a minha formação específica vem daí, era uma relação que eu hoje olho como sendo uma relação realmente muito bem conseguida pela prática daquilo que se estava a tentar implementar e a teoria necessária para que essa prática fosse coerente com o que se pretendia. Todos os projectos foram fundamentados teoricamente, e fundamentados pela formação dos técnicos, a partir daí deixei de ter formação para dar. Portanto o primeiro ano foi um ano muito intenso a esse nível, o segundo ano em que passei mais a agente, do que propriamente a sujeito, ou seja a objecto/sujeito de formação. Passei a assumir essa responsabilidade, e lentamente também comecei a ficar mais posicionada para a orientação dos cursos EFA, que na altura era só do básico. No segundo ano já fiquei responsável pela zona norte do País, coordenação dos cursos EFA, fazia a articulação com aquilo que era na altura as Unidades de Educação e Formação de Adultos Regionais, que depois desapareceram para dar lugar a equipas com sede nas direcções regionais, e quando a ANEFA terminou, ainda estive 2 anos na Direcção Geral de Formação Vocacional. No ano de 2005 “zanguei-me”, porque os projectos estavam assim a afastar-se da sua essência, da sua índole, estavam muito longe daquilo que foi os seus fundamentos iniciais, não tanto pela implementação, pois havia já algumas sementes, ou seja as pessoas no terreno estavam já a fazer coisas muito giras. Os processos de RVCC estavam a crescer, havia um fascínio pelo processo, pelo efeito que o processo tinha nas pessoas, nos adultos, pelas transformações, pessoais, sociais que isso causava. Havia um grande interesse, em estudar os fenómenos de aprendizagens através dos EFA, as Acções Saber +, infelizmente caíram, porque elas de facto não tinham sustentação, sem ser pelo financiamento, e eram acções caras. Tiveram um papel muito importante na altura, mas tiveram de desaparecer. E entretanto num espaço de 2 anos, com a implementação da DGFV, o que aconteceu é que estes projectos passaram a servir objectivos, de educação em larga escala, deixou de ser um projecto em que cada percurso tem de ser adequado à realidade de cada um, para ser uma escolha “à la carte”, daquilo que dá mais jeito a uma entidade, a um grupo de adultos, portanto perdeu-se muito da individualidade, da flexibilidade, da criatividade de cada projecto, para se massificar, o problema da massificação dos subsistemas de educação, e aí então “zanguei-me”, e vim-me embora e depois, entre 2 ou 3 ofertas acabei por optar por vir para o terreno.

- Fui então que surgiu a oportunidade de vires trabalhar para o Centro de Formação Profissional do Seixal?

- Exactamente, portanto, havia da minha parte uma percepção que eu precisava de entender o que é que se estava a passar em concreto, como se aqueles anos me tivessem dado algum sentido de missão, que é uma coisa estranha, pois eu acho que quem trabalho em educação de adultos, é a tal camisola que se veste, e a sensação que fica é que não é possível que as pessoas estejam a fazer as coisas todas mal, não é possível que o sistema esteja todo errado, mas há qualquer coisa que não está a seguir o seu rumo, vamos ver como é. E portanto nessa altura, também por razões pessoais, queria aproximar-me da minha área de residência, e também não estava disposta a voltar à escola, pois isso iria fazer-me distanciar dessa projecto profissional que acabei por ir ganhando, não foi nada pré-definido, foi uma coisa que foi surgindo, e aquilo que acabou por acontecer é que primeiro acabei por ficar com cursos EFA, e foi uma experiência espectacular, gostei imenso, depois a coordenação de cursos, que implicam um conjunto de tarefas que eu acho que lentamente se foram afastando da minha verdadeira vocação, eu vim para o terreno para estar perto das pessoas, quando os técnicos coordenam 6 ou 7 cursos isso é fácil, com 15 ou 20 cursos isso é impossível, o técnico, o coordenado, afasta-se da pessoa e fica com os papeis.

- Então neste caso quando vieste para o Centro de Formação, vieste com este papel de coordenação de cursos EFA?

- Sim, quando vim ninguém me conhecia, sabiam apenas pelo meu currículo que era alguém com experiência na área, que tinha conhecimentos técnico-pedagógicos sobre a estrutura e organização dos cursos, o que era uma situação que interessava ao centro, pois havia um grande desconhecimento, e na altura a minha função foi mesmo essa. No entanto depois da “casa arrumada” é importante que a “casa cresça”, e esse foi o problema, porque cresceu demasiado e afastou-me daquilo que eu vinha à procura que era os adultos e intuitivamente eu fui partindo de uma lógica macro, duma instituição da missão, do projecto, da criação, para uma lógica micro, ou seja como é que isto funciona, ou seja, como é que os adultos apreendem, pois o que me dá realmente prazer, é perceber como é que os adultos aprendem. E é isso que me dá um grande prazer, perceber como é que esse processo é diferente e o quanto eu tenho aprendido com os adultos.

- Foi então que existiu oportunidade de exerceres funções directamente no Centro de Novas Oportunidades enquanto Profissional RVCC?

- A oportunidade não surgiu bem, eu é que a forcei, pois não existia vontade que eu deixasse a coordenação de acções de cursos EFA, e durante um ano tive de fazer as

duas coisas. Eu pedi à directora do Centro para me posicionarem no CNO, quis experimentar, porque isto depois de por detrás um conjunto de situações que explicarei um pouco mais à frente. Na altura não sei se seria o meu know how, fosse o que fosse era encarada como indispensável nos cursos EFA, e assumimos um compromisso, ou seja durante um ano, eu vou assegurar e passar as pastas aos colegas e a partir de uma determinada data, só quero trabalhar no CNO. Na altura houve, até alguma confusão, porque será porque que devido à minha experiência, devido ao meu currículo se eu não deveria coordenar em vez de trabalhar como profissional RVCC, e aí eu disse eu não quero coordenar nada, porque se eu quisesse coordenar, coordenava os EFA, porque era aquilo que eu conhecia bem, desde o nascimento até à implementação. O que eu queria era trabalhar no terreno, com as pessoas, e também era uma espécie de desejo estranho, que é de todos os projectos da ANEFA, só me faltava experimentar os processos RVCC, e que de alguma maneira isso me iria auxiliar a fechar um ciclo, e tem-se revelado que sim, que era esse o caminho, pois tem-me encaminhado para outro projecto profissional/académico que de alguma forma tem me demonstrado que qualquer que fosse o percurso que eu fizesse, teria de passar por aqui. Portanto foi um pedido da minha parte, que exigiu dividir-me, mas valeu a pena, de qualquer das maneiras, se voltasse atrás fazia exactamente igual, e depois fiquei de facto a partir de Abril 2008, vocacionada exclusivamente para os processos RVCC.

- No entanto apesar de teres tido um momento um pouco privilegiado com todo o momento de concepção, e da implementação inicial de algumas destas medidas de educação e formação de adultos, recebes-te alguma formação inicial para o exercício das tuas funções enquanto Profissional RVC?

- Eu entretanto e em paralelo com isto, e em articulação com o IEF, fui construindo outro tipo de materiais para a ANQ. Isto surge por causa do meu historial, em primeiro lugar, depois porque quando a ANQ foi constituída, grande parte da equipa que trabalhava comigo na ANEFA, manteve-se na ANQ e houve a possibilidade de voltar a ir para lá, mas eu voltei a dizer que não, pois como referi à pouco, estava na altura de eu estar no terreno, de estar perto das pessoas, e também obviamente de estar mais perto da família. Isso fez com que houvesse uma perspectiva se tu não estás disponível, vamos tentar que tu colabores, pois o conhecimento que tu tens por um lado dos projectos desde o início da sua criação à sua implementação, até aos problemas em concreto que estão a surgir no terreno, se calhar, existem poucas pessoas que serão capazes de ter esta abrangência. Daí então surgiu o convite para colaborar no catálogo nacional para as qualificações, no que diz respeito à formação de base de nível secundário, que vem já de detrás de um acompanhamento da equipa de autores do referencial de competências chave de nível secundário, que também ajudei a fazer. Depois disso, veio a necessidade de criar os pressupostos de construção

e as orientações metodológicas para os cursos EFA de nível secundário. Primeiro fiz isso em parceria com aquela que é a vice presidente da ANQ, a Carmo Gomes, e no segundo momento, que de facto foi a minha última contribuição para os EFA e com a ANQ, que foi o Guia de Operacionalização para os EFA, quer de nível básico, quer de nível secundário. Ou seja em paralelo com a minha actividade aqui do IEFP, e sempre em articulação com o meu know how do IEFP com a ANQ, eu fui desenvolvendo essa reflexão que vinha do terreno e do meu historial, para poder exercer essas funções. Portanto as formações que me foram possibilitadas foi só uma, foi a formação inicial sobre o referencial de competências chave, pois eu estive sempre nessas situações numa dupla posição que era de observadora e de alguma forma também conselheira. Nunca se viu em mim a necessidade de me darem formação, porque eu constava do grupo de pessoas que esteve envolvida na elaboração dos materiais, logo não faria muito sentido. No entanto, posso acrescentar que faz falta haver formação (não da forma como ela está a ser organizada), para as equipas de RVC, não tanto para os profissionais se calhar, ou especifica para os técnicos das áreas, mas para as equipas em si, que passa por métodos de trabalho em equipa. Eu tentei ainda, como observadora, ir a uma das formações do Algarve, que ocorreu em parceria com a Universidade, e a resposta que obtive quando pedi para me incluírem no grupo foi, perguntarem mas vais lá fazer o quê? Eu acho que as pessoas têm a falsa ideia, de que a pessoa, quando já tem muita experiência, já sabe tudo, não compreendem muito bem, porque é que a pessoa quer aprender mais. No fundo quem está nestes processos e que acredita que eles, eu própria sinto que sou, um exemplo daquilo que defendo como aprendizagem ao longo da vida e do que adquiri pela experiência, nada do que eu faço, teve a ver com formações formais que eu tenha tido, passa pela minha experiência, e depois pela minha reflexão, o discutir com outras pessoas.

- Poderás fazer uma breve descrição das tuas funções/responsabilidades enquanto Profissional RVCC?

- Eu enquanto Profissional RVC, faço muita coisa que à partida não seria do domínio do Profissional RVC, pois parece-me que os CNO's estão a funcionar de maneiras muito diferentes. Não só os que pertencem à mesma entidade, como os que pertencem a diferentes entidades. No nosso caso, como nós trabalhamos com o Parque Industrial da Auto – Europa, temos um público muito restrito e muito específico, ele está delimitado quase no tempo e no espaço, ou seja tem um tempo de duração que é mais ou menos previsível, e tem um número de pessoas alvo também previsível, e vamos fazendo essa gestão. Por um lado isso faz com que pareça ter uma necessidade de apoio administrativo, ou de Técnicos de diagnóstico, isto para referir que eu faço essa componente que à partida deveria ser feita por técnicos de apoio e portanto desde as sessões de esclarecimento inicial, à sensibilização, às inscrições iniciais, tudo isso é

feito por mim. Depois tudo o que diz respeito à equipa e à gestão da equipa, o que eu tenho sentido, é que o Profissional RVC, para gerir os meios, com os números que lhe são colocados à cabeça, acaba por ter que assumir, mesmo que não queira, em que o Profissional RVC é um coordenador do processo. É a pessoa que gere a fluidez do trabalho, desde as sessões presenciais, à entrega de trabalhos, das autobiografias, à gestão dos acompanhamentos individuais. Mas o que eu sinto de facto é isso, não é que me esteja a afastar dos adultos, mas existem cada vez mais condicionalismos que fazem com que o Profissional de RVC se torne um gestor da equipa e um gestor do grupo. Gere os tempos, e acompanha os ritmos, distribuindo trabalho, é quase como se fosse o mediador disto tudo, entre os adultos, entre os adultos e os formadores, entre os formadores. É uma pessoa que orienta todo o trabalho, que define como é que as coisas vão ser feitas ao nível de fluidez, agora tudo depende da relação entre o Profissional RVC e a equipa. Porque se a equipa for coesa, o Profissional nunca se mantém ele sozinho como coordenante. Ele acaba por viver esta coordenação numa forma muito partilhada. É este o modo como trabalho, e tenho muito contacto com os adultos na mesma, não tendo a responsabilidade digamos assim de corrigir autobiografias, ou orientar directamente para cada uma das áreas, porque isso é feito pelos técnicos, mas tenho a visão de conjunto, e isso tem-se revelado muito importante, porque é isso que dá coesão ao Portefólio. Tenho também mais essa função de articular, as coisas entre si e os formadores entre si, para que os portefólios no final, sejam coerentes e demonstrem o percurso. É uma visão micro por um lado, e uma visão de conjunto, do trabalho distribuído pela equipa e recebo esse trabalho de modo a poder conjuga-lo e encontrar coerência entre as coisas, para que no fim os portefólios tenham coerência e revelem mesmo as competências. Mas desde trabalho administrativo, a trabalho de diagnóstico, a trabalho técnico, faz-se um pouco de tudo.

- No entanto, quais poderão ser as principais dificuldades/constrangimentos que sentes em relação ao teu trabalho?

- O único problema que nós temos é a questão logística: não temos fotocopiadora, não temos acesso à internet, não temos espaços suficientes, e tudo o que se faz está dependente da boa vontade das equipas e das empresas que nos disponibilizam os espaços e por vezes mesmo as fotocopiadoras....Isto também porque eu sou uma privilegiada pois trabalho com um público muito específico que são os trabalhadores da Auto-Europa que são pessoas muito qualificadas, e é muito fácil de trabalhar com elas. É um grupo exemplar para o País, mas não é um grupo exemplo.

- Poderás caracterizar um pouco melhor, este público com que trabalhas no Parque Auto Europa?

- Desde que fui para o pólo Palmela, lentamente fui ficando só com os trabalhadores da Auto Europa. Inicialmente tinha de outras empresas, das empresas satélite da Auto Europa, mas passado 6 meses o grande manancial era na Auto Europa, pois eles são cerca de 3000 trabalhadores, fora os contratados, e cerca de 40% não tem o nível secundário. Identificando-se isto e verificando-se que quem vinha da Auto Europa se destacava em relação aos elementos do grupo que vinham de outras empresas, começamos a investir mais na Auto Europa, que lentamente a própria empresa foi-se abrindo ao processo, pois inicialmente havia um grande descrédito. É um público que trabalha numa empresa que tem desde 1995, cerca de 7 milhões de horas de formação ministrada em 3 grandes áreas (comportamental, técnica e gestão), pois a empresa parte dum pressuposto base que é os trabalhadores todos devem conhecer o sistema de produção que é para perceberem como é que podem melhorar. A própria empresa, é um tipo de empresa que se presta a este tipo de processos, pois permite ir formando-os ao longo do tempo. É claro que são formações, que nem sempre são assim tão proveitosas, segundo o que os adultos nos dizem, mas se nós perguntarmos aos adultos como é que eles aprendem, eles dizem algo muito interessante que é: "a própria fábrica é uma aprendizagem", o ambiente que se vive é uma aprendizagem, a trabalho de equipa ensina-lhes muito, eles trabalham por objectivos, trabalham com resolução de problemas, trabalham com antecipação de problemas. Tudo isto dá-lhes uma bagagem, um know how muito grande. Quando chegam ao processo a grande dificuldade que eles apresentam é uma de duas: ou a linguagem, expressarem-se e transmitirem aquilo que sabem, ou perceberem o processo. Porque eles estão habituados a ter formação muito técnica, ou se é comportamental é baseada em jogos relacionais que não é o que se passa nas sessões de RVC. Portanto passado essa barreira de eles perceberem "o que é que eles pretendem de mim...", ou seja vamos associar então as minhas experiências de vida, vamos demonstrar então como é que elas me deram uma determinada aprendizagem e depois os técnicos me ajudem a perceber como é isto está relacionado com o referencial, pois é isto que o estado português me exige que eu saiba. Passado essa barreira, aquilo que fica é a barreira da expressão escrita, mas também aí se nota que eles têm muita facilidade, pois rapidamente se auto corrigem. São pessoas que estão treinadas para a elasticidade mental, nunca pararam de aprender, nunca pararam de estar em formação, nunca pararam de ter desafios e a indústria automóvel é muito exigente, pois eles têm de constantemente de estar actualizados, quer a nível tecnológico, quer a nível comportamental. Eles têm um perfil exacto para o processo RVCC de nível secundário.

- E tu da tua parte, o que é que reconheces que têm sido as mais-valias de aprendizagem para ti, por contactares com um público com características tão específicas?

- Tudo, eu acho que tenho ganho mais com eles do que eles comigo, para já o processo RVCC na Auto Europa tem me levado então a fechar o tal ciclo, como tal, no ano passado achei que estava na altura de fazer o Doutoramento em Ciências da Educação, e fui claramente com uma disposição, vou olhar para mim e pensar eu como adulta o que é que a minha experiência me diz, que é, eu tenho aprendido o que sei, pelas minhas situações de trabalho. Muito poucas são as formações de dimensão formal que me têm trazido um acréscimo, um acréscimo, no sentido de me ajudar a pensar as coisas, ter as ideias mais arrumadas, a sequencializar as coisas, a categorizar se quiseres chamar assim. Agora aprender a fazer, eu tenho aprendido com aquilo que vou trabalhando, e se eu olhar para a Auto Europa é exactamente isso que se passa, existem muitas formações, mas aquelas para aquelas pessoas a mais-valia, é a articulação entre a teoria e a prática, e é assim que elas vão crescendo. E acabei por encontrar o tema da minha tese exactamente lá. A nível pessoal tem sido uma experiência fantástica, aprende-se muito com a partilha das vidas dos outros, aprende-se muito com a perspectiva que os outros têm sobre as mesmas coisas, e é muito giro trabalhar com pessoas da mesma empresa que têm, visões muito diferentes das mesmas realidades, é quase como se tivesses a lidar com verdades diferentes, sobre uma mesma coisa. Grão a grão, passo a passo tem-me trazido a confirmação que é isto que eu quero fazer e a partir daqui, vou tentar então, começar a reflectir sobre tudo aquilo que eu tenho aprendido este tempo de uma maneira mais sistematizada, e assim voltei eu própria novamente à escola, é um percurso irónico. E tem sido muito interessante por isso, eu tenho aprendido imenso com eles. São pessoas muito objectivas, muito concretas, muito pragmáticas, e isso também ajuda muito, nos processos de RVCC, e para mim, como pessoa, e agora obviamente desde à um ano como estudiosa, ou seja já olho para eles com um olhar diferente, se calhar mais “interesseiro”, no sentido positivo do termo, de encontrar, eles em comum, de encontrar diferenças, de compreender porque é que há diferenças, e também o que é que os une, em termos de perspectiva sobre o outro. Mas de facto tem tido um grande significado para mim. Tem sido uma aprendizagem significativa.

- Gostaria agora de compreender, apesar de alguma forma, já o teres referenciado ao longo da nossa entrevista, mas de alguma forma se consegues distinguir no âmbito do teu percurso profissional num todo, o que tem sido momentos de autoformação, hetero - formação e eco - formação?

- As 3 coisas têm sido muito ricas, é assim, eu não consigo bem desligá-las, o contexto é fundamental, ou seja a eco - formação é fundamental, desde o início do meu percurso com a educação de adultos, foi a minha equipa de trabalho que me cativou. Antes de os projectos me cativarem, foram as pessoas que trabalharam comigo, a co – formação, a eco – formação, foram fundamentais. Tenho amigos que conservo até

hoje, “amigos gurus”, aquela pessoa que quando tens dúvida podes recorrer... Por outro lado, de nada adiantava se eu não fosse reflectindo. Uma coisa que eu acho que a educação de adultos poderia ajudar muito a educação de jovens, é precisamente isto, eu acho que reflecte muito pouco nas práticas, quando se trabalha com jovens, acha-se que já à receitas para quase tudo, quando saí fora da receita, cataloga-se como indisciplina e não há muita prática de se reflectir sobre aquilo que se faz, e que se aprende. Eu posso dizer que quando eu trabalhava com os jovens, aprendi imenso com os jovens, é preciso é ouvi-los. No caso do trabalho com adultos, desde a equipe de trabalho na ANEFA, à equipa de trabalho que tenho hoje, às equipas de trabalho que fui fazendo com os formadores nos cursos EFA, nada disso teria muito sentido se eu depois não interiorizasse, ou seja, se eu encarasse a actividade profissional que tenho desenvolvido como uma coisa que fosse só para trabalhar, mas eu não encaro assim, o trabalho em mim faz parte de muita coisa, e as equipas, os adultos, as situações que vou tendo de resolver passam sempre por reflexão, fico sempre a pensar sobre, o que é que aconteceu, porque é que aconteceu, como é que consigo (no caso de uma coisa boa) garantir que volta a acontecer, no caso de uma coisa menos boa, como é que eu impeço que isto aconteça. As 3 coisas, estão muito ligadas e relacionadas na prática com a minha prática. Não consigo já estar numa situação e perceber o quanto essa situação está a ser importante, tenho plena noção que a eco-formação é uma coisa fundamental. Não consigo estar, com um grupo de pessoas, sem reflectir o quanto aprendo com essas pessoas, e portanto não te consigo dizer como é que poderei dividir as 3 componentes, mas considero-as fundamentais, sobretudo a reflexão sobre isso. Como é que eu aprendo, no fundo eu acho que quem anda a estudar a Educação e Formação de Adultos, se conseguir ir encontrando as respostas para si próprio, como é que eu aprendo, quando é que eu aprendo, o que é que o promove e o que é o dificulta, está a encontrar um pouco as respostas para qualquer adulto.

- No âmbito das responsabilidades que à pouco referiste enquanto Profissional RVC, que tipo de características, que conhecimentos, que saberes específicos, é que consideras que são fundamentais, ao exercício de uma boa prática enquanto Profissional RVC?

- Eu acho que o fundamental mesmo é saber para quê que se está a fazer o processo de reconhecimento, em nome de quê e quais são os pressupostos. Portanto, é impensável eu acho, fazer um processo de reconhecimento de competências sem que o Profissional RVC e a equipa, conheçam e respeitem os pressupostos da educação e formação de adultos. Neste aspecto não distinguiriam tanto o Profissional do resto dos outros elementos, porque quando a equipa não têm esse conhecimento, ou essa reflexão, trata os processos de RVC, como algo escolar. Não é escola, não se pode

tratar os adultos, como os meninos que voltam para a escola, têm aliás de se desmistificar isso, porque eles frequentemente usam a palavra aula em vez de sessão, usam a palavra disciplina em vez de área, usam a palavra conteúdo em vez de competência, avaliação em vez de validação, portanto para tu desmistificares isto perante os adultos, só assim consegues chegar à essência das competências que eles têm. Se não eles irão sempre falar-te de conteúdos que aprendem e não enquanto saberes fazeres, aquilo que acontece e o que me parece é que se um Profissional de RVC, tem aqui o papel de passar a palavra, se não tiver a consciência de quais são os princípios fundamentais em educação de adultos, perde-se aí um bocadinho do processo. Depois se não conseguir ter uma equipa consigo que também respeite esses princípios, e consiga vê-los no referencial (e surge aqui a segunda questão), muito dificilmente se consegue orientar as pessoas, no sentido de demonstrarem experiências significativas que revelem competências adquiridas, e as pessoas vão-se limitar a fazer um apanhado de situações pouco reflexivas e pouco conscientes de que têm aprendizagens. Ou seja, eu acho que no fundo é preciso ter consciência que aqui lidamos com 3 eixos: os adultos, é preciso respeitar muito a vida do adulto, o contexto em que o adulto chega ao processo; os princípios de educação e formação de adultos que estão por detrás disto tudo, e o referencial de competências chave. Se conseguires que a equipa, ou seja Profissional e Técnicos, conheçam e relacionem estes 3 eixos, eu acho que o processo corre bem. No fundo aqui é que está a essência do nosso trabalho, conseguir ligar um adulto, a história de vida de um adulto ao referencial e ter uma metodologia que respeite a educação e formação de adultos. Não em termos de “estar em aquisição”, mas em termos daquilo que foi adquirido, também não baralhar e confundir reconhecimento com formação...Eu penso que muitas vezes baralha-se esses momentos de reconhecimento com formação, porque não se tem esses princípios de educação e formação de adultos. E é muito fácil cair em formação e não em reconhecimento, que é ao não conseguirem explicitar as situações de vida, então faça lá um “trabalho sobre”... E fazer um “trabalho sobre” é um momento de formação... Deveria haver formação sobre estes 3 eixos, porque eles são os pilares das responsabilidades do Profissional RVC.

- Então neste sentido, esta descrição que agora dê-te funcionaria como sendo um perfil ideal de competências de Profissional RVC?

- Depois à uma coisa que não se explica que é a própria essência da pessoa, há pessoas que podem ter isto tudo e não terem perfil, é preciso saber chegar perto das pessoas, e isso já tem a ver com características pessoais. É importante a facilidade com que os adultos se identificam ou não conosco, eles estão a abrir a vida deles para nós, e isso é uma responsabilidade muito grande. Se uma de nós tentar escrever a sua autobiografia, pode fazer uma experiência engraçada que é, “a quem é que eu dava

isto para ler?"... Todas as vidas são complicadas, todas as vidas têm caixinhas de segredos. Para que estas pessoas se entreguem ao processo, e para não correrem o risco de estarem só a falar sobre a sua vida profissional, que é a única que eles de facto, não têm qualquer problema em expor, quando eles percebem que vão ter de expor um bocadinho de si, um bocadinho das suas práticas sociais, para que isto aconteça facilmente, tem de haver uma empatia. Essa empatia obviamente pode ser treinada, mas tem muito a ver com a forma de estar da equipa.

- Quais são as características, quais são os saberes que eventualmente avalias que poderias desenvolver um pouco mais, aprofundar um pouco mais?

- Tenho pena de não conseguir estabelecer com eles uma relação directa mais duradoura, ou seja, parte do trabalho do Profissional RVC, deveria passar pela narrativa oral da história de vida, e isso implica ter mais tempo com os adultos, fazer entrevistas individuais, com alguma sequência, seria, precisas várias, mas não querendo me desculpar, é impossível fazer pela gestão de tempo, pois temos metas muito ambiciosas, eventualmente com grupos de 10 adultos seria sustentável, mas com 40 adultos já não é, e portanto se existe algo que eu poderia desenvolver seria essa capacidade de conversar individualmente com cada um para os ajudar a desocultar ainda mais as suas competências, pois o que eu sinto às vezes no trabalho final, o efeito final que se vê no PRA, é que havia ali coisas que ainda poderiam ser exploradas. E às vezes questiono-me, mas não foram exploradas porquê? E percebo claramente que a maior parte dessas situações tem a ver com a dificuldade das pessoas exporem isso por escrito, mas que com uma ajuda teria sido melhor conseguido. E de facto não sei se não é uma questão de perfil, mas acho que não, não tenho tempo para fazer isso, não consigo fazer esse investimento na entrevista individual, e acabo por deixá-los entregues a si próprios na sua escrita, e tenho consciência que isso é um erro.

- Sentes portanto que os deverias acompanhar mais?

- Numa fase inicial sim, para além das sessões colectivas, eu acho que deveria sentar-me com eles e ajudar a contar a sua história de vida, antes de eles se sentarem consigo próprios sozinhos a escreve-la. Também sei que isto não é uma prática que se faça em quase lado nenhum, pelos mesmos motivos da gestão de tempo e das metas que nos são colocadas, mas sei que esta é a prática correcta das histórias de vida, e gostava de conseguir fazer isso, mas cada vez está mais difícil.

- Estamos a chegar à recta final da nossa entrevista, queria aproveitar para perguntar se tens alguma questão sobre aquilo que foi questionado ao longo da entrevista, ou se queres fazer uma nota de fecho para conclusão ou alguma sugestão?

- Acho que para ser Profissional de RVC, é preciso gostar-se muito. Acho que se vive muito com as angústias das pessoas e é preciso saber lidar com isso, é preciso fazer um distanciamento entre fazer uma sessão de reconhecimento e uma sessão de psicoterapia, às vezes quem fica a precisar de sessão de psicoterapia somos nós, porque passamos a contactar com realidades que não nos passam pela cabeça que existam, por mais que a vida das pessoas pareça banal, nenhuma vida é bana, existem coisas fantásticas e terríveis na vida de toda a gente e é preciso ter uma grande estrutura para se conseguir viver com isso. Para isso é preciso gostar-se daquilo que se faz, é preciso ter conhecimento implícito e explícito daquilo que se está a fazer a todos os níveis. E se calhar como em qualquer arte, porque na arte é preciso saber-se sair a tempo, acho que chega a uma altura, quando se começa a tornar uma coisa automatizada, que é preciso perceber-se, se, consegue melhorar-se, então continua-se, se não, se calhar está na altura de sair. Por vezes as pessoas não conseguem sair por razões várias, e por vezes nem conseguem contrariar os automatismos que vão criando sem se conseguir aperceber que estão a escolarizar o processo.

- Agradeço mais uma vez a disponibilidade que deste para a realização desta entrevista, muito obrigada.

CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADE SEIXAL

(Profissional de RVC)

(CÓDIGO DA ENTREVISTA E.2)

- Queria agradecer antes de mais a tua disponibilidade para a realização desta entrevista. Ela prende-se com a elaboração de um estudo académico do Mestrado em Ciências da Educação no âmbito da Educação e Formação de Adultos, esperando deste modo uma participação activa e sincera da tua parte, uma vez que todos os elementos que forem aqui mencionados serão alvo de toda a confidencialidade e sigilo.

- Gostaria então de começar por conhecer um pouco o teu percurso académico e formativo, perguntando qual é a tua formação de base?

- A minha formação base é uma licenciatura em Sociologia do Trabalho no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, na Universidade Técnica de Lisboa, terminei a licenciatura em 1998, e no ano a seguir iniciei a minha actividade profissional.

- E em que sentido é que consideras que estes “saberes” ao nível da tua formação base são importantes para a tua prática profissional actual?

- Posso dizer que as aprendizagens ao longo do curso foram muito importantes, pois a Sociologia do Trabalho, explora questões ligadas à gestão de empresas, à gestão de recursos humanos, tem a ver com as políticas da formação, conceitos tão simples (ou complexos) como o de competência, a formação propriamente dita e as modalidades de formação, a ligação da formação ao emprego, a inserção das pessoas no mercado de trabalho, são questões que foram abordadas no âmbito do curso e que de alguma forma, essas aprendizagens permitiram-me apropriar-me mais facilmente depois de algumas realidades com as quais me deparo agora no desempenho profissional.

-E ao nível do teu percurso formativo, em termos de acções de formação? Quais são os momentos que destacas, ou que sentes que te trouxe um maior contributo em relação à tua profissão actualmente?

- Um dos cursos de formação que eu frequentei que achei que foi fundamental, muito embora não esteja directamente relacionado com aquilo que eu faço agora, foi o curso de formação pedagógica de formadores, eu frequentei o curso no CECOIA, e foi um curso excepcional, não apenas ao nível de autoconhecimento, mas também a outros níveis. Fiz outras formações que também se revelaram ser de muita importância para saber estar em sala com os adultos, nomeadamente o curso de dinâmica de grupos, o de inteligência emocional, etc. Posteriormente outras acções de formação que tenha

frequentado mais tarde, destaco em 2001, as acções da ANEFA, e para mim foi um grande privilégio, ter tido a possibilidade de frequentar essas acções de formação que a ANEFA organizava para os técnicos das entidades que iam por de pé essas medidas, que teve conteúdos muito interessantes com a programação neurolinguística, as histórias de vida, tivemos formadores muito interessantes como Christine Josso, a Maria de Loureto, e nessas formações, a possibilidade de nos termos colocado no lugar do adulto, termos iniciado aquele grande empreendimento que é a escrita da nossa autobiografia. Eu penso que os Profissionais também deveriam passar por essa experiência para perceberem as dificuldades que o adulto passa e assim melhor poderem actuar.

- De uma forma breve é possível descreveres os principais marcos do teu percurso profissional?

- Eu comecei pela EGOR, e foi uma grande escola, acho que foi a escola da exactidão, a escola da precisão, da organização, do rigor, da excelência, e para mim foi uma experiência extremamente enriquecedora, desde pequenos saberes ao nível do saber ser/saber estar que foram apreendidos aqui por ser a minha primeira experiência profissional após licenciatura e que transporto para outros registos profissionais, a outro tipo de conhecimentos mais específicos como é o caso da educação e formação de adultos. Na EGOR eu dava formação essencialmente, fazia algum levantamento de necessidades de formação, mas dava muita formação na área do atendimento, técnicas de vendas, na área comercial, comunicação interpessoal, etc. E nesse sentido trabalhei com muitas empresas, de norte a sul do País, contactei com muitas pessoas e fiquei logo com uma experiência enriquecedora de trabalhar com adultos em sala, conhecer pessoas nos mais variados sectores profissionais, funções diferentes com exigências diferentes, acho que isso alarga muito depois a nossa visão sobre aquilo que é o trabalho e a forma como as pessoas encaram o trabalho, etc. Depois da EGOR, tive a oportunidade de trabalhar no CECOIA, como coordenadora de formação, ao nível da gestão da formação e fiquei a perceber um pouco melhor os bastidores da formação, tendo sido uma experiência muito interessante. Depois de ter estado no CECOIA, tive o convite para estar na MotorConsult, uma empresa que está ligada também à formação de consultoria no sector automóvel e muito também por incentivo por parte da colega Manuela Mariani, pois fomos ambas convidadas pelo Jorge Loução. Depois desta experiência da MotorConsult, tive oportunidade de trabalhar com o Centro de Formação Profissional do Seixal, já no âmbito do RVCC, muito embora já tenha dado formação no Centro, cursos de qualificação inicial, mas a principal experiência foi de facto como Profissional RVC a partir de 2004.

- Como é que surgiu a oportunidade de vires trabalhar para o Centro de Formação Profissional do Seixal?

- Quando eu estive no CECO, por volta de 2000/2001, foi quando o RVCC começou a dar os primeiros passos em Portugal, e o CECO foi escolhido como um dos centros piloto e na altura, muito embora eu estivesse como coordenadora da divisão de formação de formadores, a ideia era como eu estava a substituir uma pessoa, era a pessoa regressar ao centro e eu transitar como Profissional para o processo RVCC, por isso é que também eu tive a oportunidade de frequentar aquela formação que há pouco mencionei dinamizada pela ANEFA, e eu fiquei apaixonada pelo projecto. Entretanto por um conjunto de situações internas do CECO, verificou-se que mais valia eu ficar como coordenadora da divisão e a colega que entretanto regressou, passar para o RVCC. Então em 2004, depois da experiência da MotorConsult, houve um decréscimo de projectos e eu quis trabalhar como Profissional RVC e contactei entidades que dinamizavam o processo e candidatei-me ao Centro de Formação Profissional do Seixal, entre outras candidaturas. Felizmente o Eng. Luís Cordeiro convidou-me.

- A questão que eu queria colocar-te era se foste alvo de alguma formação inicial específica para o exercício das funções enquanto Profissional RVC, ao qual já respondes-te que essa formação ocorreu previamente ao contacto directo com esta profissão, no entanto tiveste oportunidade de frequentar outras acções?

- Depois já como Profissional RVC, tive oportunidade de frequentar acções já dinamizadas pela DGVF, e posteriormente pela ANQ. Posso destacar um seminário dinamizado pelo IEFP, relacionados com a elaboração dos Portefólios, e também com os Portefólios Digitais, falou-se também dos cursos EFA e da articulação das equipas de formação dos cursos EFA, e esse seminário, foi de facto muito interessante, por outro lado destaco também a formação da ANQ para os referenciais de nível secundário. No entanto a formação tem sido mais escassa, e também pelo facto do processo ter sido massificado, aquela informalidade e ao mesmo tempo a proximidade que tínhamos com os formadores e ao mesmo tempo de nós podermos falar sobre questões muito particulares em relação à dinamização das sessões de histórias de vida e a elaboração dos portefólios, penso que isso não está a ser feito da mesma forma. Compreendo que seja por essa questão da massificação. Já existem muitos profissionais no País, e não é tão fácil trabalhar com grupos pequenos.

- Poderás fazer uma breve descrição das tuas funções/responsabilidades enquanto Profissional RVCC?

- Eu penso que todos os Profissionais têm sentido isso ao longo do tempo. Nós estávamos muito vocacionados para a dimensão das histórias de vida, para as sessões, para o nosso trabalho em sala e para o acompanhamento dos adultos, o que é certo é que com o passar do tempo, começamos a ficar muito sobrecarregados com questões de índole mais burocrático não só relacionados com a gestão da base de dados. O Profissional de alguma forma deixou de ser uma mera figura que faz parte duma equipa que trabalha para o reconhecimento de competências e passou a ser um coordenador de equipa. Aliás isso não é apenas uma constatação do dia-a-dia, está escrito, há documentos que falam sobre isso e quer a ANQ, quer o IEF, assumem que assim seja. No fundo acabamos por ser coordenadores de equipa e enquanto coordenadora, a delegação de tarefas é o principal desafio, pois tínhamos hábitos do antigamente e havia uma uniformização de tarefas em que todos os membros, faziam as mesmas tarefas, uma estrutura muito horizontal e as coisas têm vindo a mudar ao longo do tempo eu deixei de fazer a atribuição de créditos e o meu dia-a-dia passa muito pela gestão da base de dados, inserção de dados no SIGO, organização de novos grupos, organizar processos, documentação, sessões presenciais sobre os objectivos dos portefólios, a análise dos portefólios não para atribuir créditos mas para me inteirar das histórias de vida, mas também analisar ao nível da estrutura e da organização. Faço acompanhamento individual para dar apoio ao nível da versão final de Portefólio, elaboro as actas, vários relatórios que são necessários, toda a articulação com os formadores de língua estrangeira, controle de presenças, a organização dos dossiers técnico pedagógicos, etc.

- No entanto, quais poderão ser as principais dificuldades/constrangimentos que sentes em relação ao teu trabalho?

- Por um lado tem a ver com uma questão logística, e por outro uma questão de organização dos serviços. Por um lado temos tido alguns problemas de índole técnica, quer em termos de equipamento informático, quer de redes e acessos que nos dificultaram muito o trabalho. A questão da articulação entre o Front Office, e dos serviços que comportam a estrutura do Front Office, como entrada para o Centro de Formação e o encaminhamento para a formação ou para os processos RVCC. Esta articulação poderia ser mais bem sucedida. Tem uma série de questões que poderiam ser melhoradas nomeadamente para cumprir com os planos pessoais de qualificação.

- Poderás caracterizar um pouco melhor, o público com que trabalhas habitualmente?

- Eu gosto de trabalhar só com público de nível secundário, mas não posso esquecer o público de nível básico com que trabalhei ao longo dos primeiros anos, e de facto há diferenças significativas, porque as pessoas que vêm para o nível secundário, mesmo

as pessoas que fizeram o processo RVCC nível básico, o que de alguma forma é irónico, vêm com um espírito diferente, porque acham que enfim, estão mais à frente, portanto como estão “mais à frente” existe alguma arrogância, uma forma de estar demasiado confiante, que se calhar o público de nível básico não tem. Por outro lado temos tido mais a experiência de trabalhar com activos empregados, do que propriamente com desempregados, aí quer de nível básico, quer de nível secundário sentimos que há uma diferença na forma de encarar o processo. Sentimos que os desempregados fazem menos que os empregados, muito embora estejam mais disponíveis, porque estão desmotivados. Quanto ao nível secundário as pessoas revelam, muitas vezes por influência daquilo que ouvem falar sobre o processo, vêm com uma noção de facilitismo, e depois chocam-se um pouco com a exigência do que encontram aqui.

- Como é que tem sido a tua evolução em termos da intervenção que tens com este público?

- Por um lado a empatia, sempre foi importante ao longo do tempo, no fundo, capacidade de compreender as diversas circunstâncias de vida pessoal da pessoa durante o momento que está a frequentar o processo. Muito embora, devido à massificação do processo, pelo facto de estarmos a trabalhar com muito mais pessoas, do que trabalhávamos à uns anos atrás, pela pressão de alguma forma existe por causa das metas, e esta noção de facilitismo que influencia o comportamento das pessoas e que as leva a não cumprir com aquilo que nós exigimos, porque no fundo elas assinam um documento que são as condições gerais para frequentar o processo (o contrato), e esquecem-se muitas vezes daquilo que assinaram. São situações que nós temos vindo a encontrar, pessoas que de facto não se esforçam se calhar o suficiente, muito embora saibamos que têm de compatibilizar a vida pessoal, mas também sabemos que muitas pessoas estão durante um ano inteiro a frequentar um ano lectivo e têm de ir assistir a aulas, portanto acima de tudo o processo é muito flexível e dá uma margem de manobra às pessoas muito grande, o que por si só, já é uma mais-valia e já devia que as pessoas tivessem uma consideração e reconhecem-se um pouco mais essa mais-valia. Quando sentimos isso a nossa postura deixa de ser se calhar tão “carinhosa” como era, e passa a ser mais assertiva e uma assertividade quase disciplinar. Há menos contemplação das circunstâncias específicas, definindo as coisas de um modo mais rigoroso.

- Gostaria agora de compreender, apesar de alguma forma, já o teres referenciado ao longo da nossa entrevista, mas de alguma forma se consegues distinguir no âmbito do teu percurso profissional num todo, o que tem sido momentos de autoformação, hetero -formação e eco - formação?

- Vou começar pela infância, pois dou muito valor à educação que tive, pois transmitiram-me o carácter metódico, a importância que eu dou à organização, à metodologia de trabalho, o pensar de forma mais racional, fria e ponderado, herdei do meu Pai. O sentido de humor que é fundamental para a dinamização das sessões. A criatividade, a perseverança fui buscar à minha Mãe. Ambos são bons comunicadores quer oral quer por escrito e isso também foi algo de bom que me transmitiram. Por outro lado a formação bíblica que tenho, permitiu-me aprender a ler antes de ir para a escola e parece que não, pode parecer insignificante mas o facto de ter tido estas competências ainda numa fase precoce ajudaram muito no desempenho escolar. Posteriormente o trabalhar em grupo foi fundamental para conseguir trabalhar em equipa já enquanto profissional, no saber ouvir, no escutar. No âmbito da minha actividade voluntária de divulgação bíblica permitiu-me desenvolver mais a minha comunicação interpessoal, o facto de lidar com uma comunidade muito grande de pessoas, obriga-nos a saber lidar com pessoas diferentes com diferentes formações. Por outro lado as leituras que têm sido uma constante na minha vida e que são fundamentais. Esta questão da formação bíblica e da leitura fez-me desenvolver a capacidade de interpretação, que mais tarde se revela importante na interpretação do referencial de competências chave e de outros documentos fundamentais, por outro lado já falei da empatia, do sentido de humor que é fundamental, e a humildade. A humildade também é muito importante, pois quando agimos de terminada forma e as coisas não correm bem, temos de reflectir e pensar, se calhar deveria ter agido de uma outra forma e a humildade também se vai adquirindo assim, pois não devemos achar que somos os melhores, e também aprendemos com os outros. É importante a partilha que fazemos com os nossos colegas aqui do CNO, devo salientar também o contacto com o Eng. Cordeiro e valorizar o lado humano dele.

- No âmbito das responsabilidades que há pouco referiste enquanto Profissional RVC, que tipo de características, que conhecimentos, que saberes específicos, é que consideras que são fundamentais, ao exercício de uma boa prática enquanto Profissional RVC?

- É preciso ter um bom conhecimento do que são as políticas de educação e formação de adultos em Portugal, o conhecimento base da formação profissional, e das ofertas que existem do próprio processo educativo, as condicionantes do mercado de trabalho, algumas questões do emprego, a articulação entre formação e emprego, e é importante estarmos a par disso. É importante também termos conhecimento do comportamento humano, da comunicação interpessoal, da programação neuro - linguística, entre outras. É importante termos competências de liderança, face ao actual desempenho das funções do Profissional RVC como coordenador de equipa. Penso que inclusive deveríamos ter formação neste âmbito.

- Quais são as características, quais são os saberes que eventualmente avalias que poderias desenvolver um pouco mais, aprofundar um pouco mais?

- O que eu preciso de melhorar é desenvolver a liderança, o perfil de líder, em termos da comunicação, penso que comunico de forma clara, mas ao liderar sabemos dar instruções sem ferir o outro, e o meu perfil está mais talhado para trabalhar numa equipa como igual do que alguém que não seja par, que está mais acima hierarquicamente. Portanto, penso que o curso de liderança seria muito útil, porque eu sinto que não tenho aquilo que é o perfil de líder. Para ser mais concreta é a questão da delegação de tarefas, sinto que poderia melhorar um pouco essa situação.

- Estamos a chegar à recta final da nossa entrevista, queria aproveitar para perguntar se tens alguma questão sobre aquilo que foi questionado ao longo da entrevista, ou se queres fazer uma nota de fecho para conclusão ou alguma sugestão?

- Antes de mais, agradecer-te o facto de me teres convidado para a realização da entrevista, desejando-te votos de um bom trabalho para aquilo que estás a apreender. Como comentário final é uma maior necessidade de formação dos Profissionais RVC, pois existem muitos Profissionais novos que deveriam ter sido alvo de formação. Não uma formação massificada, mas de uma forma mais personalizada. Haveria ser feito um trabalho de campo mais personalizado dos Profissionais que estão a trabalhar nos centros, e quando falo em centros refiro-me a todos os CNO's. Existem muitas pessoas que não estão sensibilizadas para o que é trabalhar com adultos. Embora agora tenhamos o desafio de trabalhar com pessoas que estão muito afectadas por aquilo que é a crise, que os fragiliza a vários níveis e que se traduz no trabalho que eles fazem aqui no CNO, e temos de ter isso em consideração, por outro lado acabamos por ter que fazer um jogo de cintura, porque as pessoas acham que tudo se justifica, e mais uma vez volto a pensar naqueles profissionais que não contactaram com o início do processo, só o conhecem depois de 2007 com a massificação e só conhecem as pessoas aborrecidas que chegam ao CNO, e muitas vezes sem perfil para o frequentar. Isso leva a outra questão que é a da adequação do perfil, pois ao sermos obrigados a trabalhar com pessoas que não têm perfil para integrar os processos RVCC, ou quanto mais não seja, fica aqui o meu apelo para que se reflecta seriamente sobre a possibilidade de se integrar pessoas no processo RVCC com um perfil de qualificação, estou a falar de um perfil formativo já definido *a priori* e que faça sentido no âmbito de um percurso formativo previamente definido. O nosso público tem muitas dificuldades, há problemas de literacia muito graves e os estudos de literacia nacionais e internacionais indicam isso. Portanto se as pessoas têm dificuldade em coisas tão

básicas como interpretar uma frase, e estamos a falar de nível secundário, então é caso para nós pensarmos muito seriamente o que é que andamos aqui a fazer.

- Agradeço mais uma vez a disponibilidade que deste para a realização desta entrevista, muito obrigada.

CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADE SEIXAL

(Profissional de RVC)

(CÓDIGO DA ENTREVISTA E.3)

- Queria agradecer antes de mais a tua disponibilidade para a realização desta entrevista. Ela prende-se com a elaboração de um estudo académico do Mestrado em Ciências da Educação no âmbito da Educação e Formação de Adultos, esperando deste modo uma participação activa e sincera da tua parte, uma vez que todos os elementos que forem aqui mencionados, serão alvo de toda a confidencialidade e sigilo.

Gostaria então de começar por conhecer um pouco o teu percurso académico e formativo, perguntando qual é a tua formação de base?

- Antes de mais quero agradecer o convite e dizer que o prazer é todo meu. Sobre o meu percurso académico, vou um pouco atrás porque antes da faculdade, tudo o que estudei teve a ver com arquitectura e artes plásticas em paralelo com 14 anos de ballet, que é completamente diferente da Sociologia que foi a minha licenciatura base.

- E em que sentido é que considera que mobilizas estes “saberes” ao nível da tua formação base para a tua prática profissional actual?

- Considero que uma licenciatura em Portugal nas áreas das Ciências Sociais é tudo menos munir as pessoas de ferramentas para trabalhar nessa área e tanto faz a Universidade ser A, B, ou C. Um aluno saí dum curso de Ciências Sociais, com uma grande cultura geral, com uma noção teórica muito grande, que sobretudo lhes vai dar mobilização para conseguirem aprender, conseguir explicar, conseguirem reflectir e abordar assuntos. Porque ferramentas propriamente ditas na área das Ciências Sociais, nós saímos da faculdade sem saber implementar, sem saber fazer, podemos ter eventualmente algum semestre de alguma prática, mas não há a mínima relação do meio académico com o meio de trabalho, portanto há um buraco entre estes 2 elementos.

- E ao nível do teu percurso formativo, em termos de acções de formação? Quais são os momentos que destacas, ou que sentes que te trouxe um maior contributo em relação à tua profissão actualmente?

- Tirei muita formação na área das tecnologias, tirei muita formação pedagógica ao nível da comunicação interpessoal, da inteligência emocional, e agora nos últimos 5 anos, mesmo ligado às questões do RVCC. Se quiseres que eu destaque uma ou outra

mais especificamente, refiro a formação do RVCC Profissional que foi das poucas vezes que tive uma formação prática do principio ao fim (tiro o meu chapéu!). Foi muito importante, muito bem preparada, em conjunto pelo IEFP e pela ANQ. Posso destacar também o curso de Criatividade e Inteligência Emocional, pois falta-nos muita criatividade, somos muito pouco criativos e não sabemos resolver problemas, falta-nos muita capacidade de criar, pois sabemos mexer nos problemas, voltar a falar nos problemas, voltar a remexer nos problemas, mas não sabemos resolver problemas, e a criatividade é uma ferramenta fundamental e a inteligência emocional também. Como estas aprendizagens já foram tiradas depois de estar a trabalhar, tirei mais proveito delas do que das obtidas na licenciatura, pois fizeram mais sentido, pude aplicar no imediato o que foi aprendido.

- De uma forma breve é possível descreveres os principais marcos do teu percurso profissional?

- Eu tenho alguns que muita gente tiraria do currículo, mas que eu não tiro pois reconheço que me fizeram crescer profissionalmente. Os primeiros trabalhos que eu tive ainda estudava foi como jovem voluntária, quer nas Misericórdias, quer para o Instituto Português da Juventude e sobretudo para o trabalho que desenvolvo hoje foi fundamental, já em tenra idade começar a perceber a importância da solidariedade. Depois disso outro que eu considero importante foi ter sido telefonista no Crédit Lyonnais já com licenciatura, que muito boa gente poderia não considerar hipótese de empregabilidade na altura, mas que hoje em dia já consideram de todo. Eu entendi que era muito mais importante ir trabalhar do que ficar em casa a ver telenovelas Venezuelanas que era o que passava na televisão na altura, e isso permitiu-me fazer coisas que eu vejo que um recém-licenciado não sabe fazer, como mandar um fax, endereçar uma carta ou atender um telefone. Portanto são princípios muito importantes no mundo profissional para qualquer uma das tarefas, muito embora não tenha sido em termos profissionais pouco importante para mim, deu-me princípios de base bons, porque por vezes nós damos saltos grandes e falta-nos determinados princípios. Depois disso a experiência que tive na EGOR, que foi naturalmente de excelência. Foi um mundo, onde eu não quis pertencer, mas que eu reconheço que tem um valor extraordinário. É um mundo extremamente aguerrido e competitivo, muito privatizado, e que tem muito valor pelas normas, pela disciplina e por aquilo que ensina aos seus funcionários. O nível de excelência é muito exigente e aí de facto a EGOR foi uma escola. Outra experiência marcante foi o CECOIA, como coordenadora do departamento de formação pedagógica. O CECOIA, um instituto já semi-público, permitiu-me conhecer uma realidade completamente diferente. Venho dum privado exacerbado para um semi-público, o choque já foi muito grande, mas ao fim de algum tempo também consegui perceber a importância daquele contexto, a importância de

uma burocracia que não existe no privado, e essa experiência foi de facto muito importante. Para além dessas, das experiências mais ricas e extraordinárias que tive, foi de facto o trabalhar numa empresa de formação do ramo automóvel, que foi a MotorConsult, que aprendi com o Eng. Louça o director da empresa dos maiores princípios de liderança, de humanidade e de trabalho. Começava-se um projecto com uma folha em branco, e aí de facto consegue-se perceber que é que não trabalha porque tem acetatos amarelos em casa de há 10 anos atrás, e quem é que consegue trabalhar do zero e conceber uma ideia e mais do que conceber uma ideia, é trabalhar em equipa e conceber a nossa ideia em grupo. Existem muitas diferenças entre trabalhar no privado e no público. O privado tem muitas coisas boas, dá-nos muita disciplina, muita capacidade de trabalho, uma boa gestão do tempo, e isso é bom, pois é algo que não encontrei no público, muito pelo contrário, encontrei um excesso de lentidão. Por outro lado o serviço público dá-nos outros valores, dá-nos um serviço orientado para o próximo, menos orientado para a facturação, o importante é tentar misturar as aprendizagens obtidas nestes 2 contextos distintos.

- Fui então que surgiu a oportunidade de vires trabalhar para o Centro de Formação Profissional do Seixal?

- Já tinha ficado com a “pulga atrás da orelha” quando o projecto arrancou em 2001 e eu estava no CECO. Entretanto surgiu a hipótese aqui no Seixal, que era preciso arrancar com o RVCC Profissional que na altura era algo completamente novo e eu não pensei 2 vezes e como tinha muito desejo de sair de Lisboa e respirar um ar um pouco mais puro, daí juntou-se o útil ao agradável.

- Foste alvo de alguma formação inicial específica para o exercício das funções enquanto Profissional RVC?

- Não, não recebi formação, mas também na altura o RVCC, era mal visto e não se dava muita importância, não se dava grande enfoque e também porque eu comecei no RVCC Profissional e este era algo completamente novo e portanto a formação não se colocava aí. Ao contrário do que aconteceu logo dos primórdios do RVCC ainda em 2000/2001 com a ANEFA, onde o investimento em formação inicial foi extraordinário.

- E como é que consideras que te tenhas preparado para o desempenho dessas funções?

- A fazer disparates que é a melhor maneira das pessoas se prepararem, é reflectirem cada dia, pensarem como é que cada dia poderá ser diferente, pensar no que fazemos. No fundo mobilizar um pouco as competências e saberes que adquiri nos diferentes

contextos e depois tentar sempre fazer melhor, e não fazer este processo com base na intuição. Pois como diz o ditado “*é preciso inspiração, mas o trabalho deve ser fruto da transpiração*”. E nós por vezes achamos que somos criativos, muito intuitivos, é um erro, porque as coisas têm de estar sistematizadas, organizadas, foram construídos aqui na equipa guias metodológicos, estruturas funcionais, e é isso que nos permite melhorar de grupo para grupo. Se bem que depois começou a formação, pelo IEFP, através do CNQF, e mais recentemente pela ANQ.

- Poderás fazer uma breve descrição das tuas funções/responsabilidades enquanto Profissional RVCC?

- Eu acho que já tive várias experiências de liderança e a gente vai sempre mudando, vamos actuando de maneira diferente. Eu tive uma grande referência que foi o Eng. Loução da MotorConsult e o Dr. Amândio da Fonseca da EGOR. Eu tive um grande privilégio de trabalhar com grandes senhores, com grandes líderes, e uma coisa que eu aprendi ao longo do tempo é que numa equipa toda a gente deve saber fazer tudo, e ao organizar a equipa dessa maneira, permiti-me ter mais flexibilidade para ter tarefas não tanto só rotineiras e administrativas, que eu penso que foi um grande salto qualitativo, e pensar metodologicamente. Mas isso só foi possível porque as tarefas foram divididas e toda a gente faz tudo em qualquer momento. Grande parte do nosso trabalho é administrativo, eu diria mesmo que somos administrativos de luxo, muitíssimo bem pagos para arquivar papéis, sem qualquer tipo de desprimor para quem o faz, mas acho que tivemos outro tipo de preparação para pensar, para reformular, para pensar metodológico, e esse trabalho vai havendo alguma folga para o podermos realizar. Grande parte das nossas funções hoje em dia são de carácter administrativo, para além disso o papel do Profissional RVC mudou de cerca de 1 ou 2 anos atrás, pois passou a coordenar uma equipa, e é um erro pensar-se que quem coordena uma equipa tem de trabalhar de igual forma como cada técnico, não obstante o coordenador se for preciso limpar armários também limpa, não é isso que eu quero dizer, mas o coordenador tem de estar com o pensamento noutras coisas, na gestão dos processos e na concepção/reformulação das práticas e aí é que tem de estar o nosso pensamento e grande parte das minhas responsabilidades hoje em dia passam por aí.

- No entanto, quais poderão ser as principais dificuldades/constrangimentos que sentes em relação ao teu trabalho?

- Primeiro a questão dos equipamentos, eu diria mesmo que o choque tecnológico que vivemos na função pública, é um choque por uma realidade que é muito mais arcaica daquela que nós temos em casa. Em termos de orientação de concepção, eu acho que

o serviço público está muito carente de gente de pulso, de gente de garra, de gente de vontade, de gente com convicções. Eu diria mesmo que existem poucas pessoas com convicções directas para o serviço público, podem ter outras convicções mas para o serviço público não. Eu acho que faz falta as pessoas pensarem num bem comum, e não pensarem na divisão das quintas, e dos departamentos e do trabalho. Eu acho que é preciso alguém, ou seja figuras de chefia superiores, que dinamizem “as casas”, que ponham as pessoas a relacionarem-se e a comunicar. Eu tenho uma máxima que aprendi que até no futuro poderei alterar esta forma de pensar, mas para mim não há maus funcionários, há sim maus líderes. Porque se há maus funcionários das duas uma, ou os líderes não estão atentos, ou os funcionários não têm que estar lá, portanto acho que falta essa orientação, falta o apoio nas grandes causas, e o sentir a liderança mais próxima. As pessoas têm de ser acarinhadas no seu trabalho, é pouco inteligente, ver pessoas que não são acarinhadas no seu posto de trabalho. Bastaria comprar um livro de liderança num posto de gasolina (isto é como é óbvio em tom de brincadeira) porque mal vai um líder quando precisa de ler sobre liderança, mas falta os líderes acarinharem os projectos e acarinharem os seus funcionários, por que se calhar a burocracia é tanta que não lhes é permitido fazer isso.

- Poderás caracterizar um pouco melhor, o público com que trabalhas habitualmente?

- Normalmente nós trabalhamos com electricistas, e com auxiliares de acção educativa. Caracterizando um pouco desse público, eles vão de um extremo ao outro, temos os auxiliares de acção educativa e os electricistas com a 4ª classe que têm extremas dificuldades quase a pegar numa caneta, e temos auxiliares e electricistas com um domínio tecnológico fabuloso, portanto às vezes é muito difícil estar numa sala, com uma pessoa que ainda escreve em papel e caneta e com muita dificuldade e depois temos outra pessoa com um computador topo de gama a pedir para andarmos um pouco mais depressa.

- No sentido de ultrapassar essas clivagens que mencionas-te que estratégias é que aplicas?

- É o princípio em que acredito, o princípio comum, portanto eu não estou à frente do António ou do Joaquim, eu estou à frente do grupo e tenho de assumir o ritmo de grupo, e no fundo acho que estes valores acabam por passar, e mesmos aqueles mais ansiosos porque têm outra capacidade de apreensão, acabam por colaborar com os outros que têm mais dificuldades. E usufruiu-se do princípio da cooperação que é muito bom e que faz muita falta.

- Como é que tem sido a tua evolução em termos da intervenção que tens com este público?

- Acho que posso até falar em nome de quase todos os Profissionais RVC, pois todos nós quando começamos este projecto e também porque começamos com muito menos adultos do que aquilo que temos hoje, quase que (fazendo uma caricatura), tratávamos o adulto como o “coitadinho”, o “miserável”, o “sem terra”, “sem chão”, e que se calhar nem sempre seria o modelo ideal. Com o tempo, fomos também responsabilizando o adulto, não obstante das suas carências, mas fomos aprendendo a responsabiliza-lo e a pôr do lado dele a dinâmica do processo, já não ter aquela óptica da sobre - empatia que também não é bom, porque senão estamos a viver os problemas e as fragilidades deles, mas penso que foi essa a grande aprendizagem que nós fizemos, foi responsabilizar o adulto, e para isso é preciso alguns anos disto, é preciso algum estof. Eu noto isso nos elementos do 1º ano que já passaram pela equipa do RVCC Profissional, que era muito a lógica do “coitadinho” mas que depois aprendem a respeitar os adultos, como adultos que são e não como crianças. Porque a fronteira entre a fragilidade e alguma indolência é muito ténue. E o tempo faz-nos ganhar esse calo.

- O que sentes que tens aprendido do contacto com este público do RVCC Profissional?

- Cada dia é uma história, cada dia é uma cena de um episódio. Valorizar as dificuldades que as pessoas trouxeram, valorizar a própria iniciativa do projecto, “a nova oportunidade”, porque nem todos foram privilegiados como nós, e valorizar o seu percurso de vida que às vezes foi difícil, e tentar não julgar, pois são pessoas com muito valor, mas com extrema dificuldade de expressar esse valor. Isto dá-nos uma maturidade extraordinária trabalhar com estas pessoas, porque todos os dias trabalhamos com N pessoas, portanto isto dá-nos estas ferramentas extraordinárias que vão muito ao encontro da inteligência emocional, da capacidade de comunicação, agora, tal como os nossos adultos, não basta passar pelas coisas é preciso reflectir, porque se passamos pelas coisas e não reflectimos as coisas não mudam muito.

- Gostaria agora de compreender, apesar de alguma forma, já o teres referenciado ao longo da nossa entrevista, mas de alguma forma se consegues distinguir no âmbito do teu percurso profissional num todo, o que tem sido momentos de autoformação, hetero - formação e eco - formação?

- Ao nível da eco formação, sem dúvida a parte final da construção do portefólio, no contacto com público é o momento que tem sido mais formador, pois é no contacto com as pessoas que nós consideramos as nossas práticas e isso permite-nos refazer e

reformular. Em termos de hetero formação, ao nível dos colegas e num contexto mais pequeno, as reuniões de equipa são extremamente importantes porque cada um vivencia diferentes momentos, depois da troca de experiência com colegas especialmente com colegas Profissionais RVC do processo RVCC escolar também é muito importante. Ao nível da auto formação eu diria que é a leitura dos PRA's que é um momento extraordinário de auto formação. Por outro lado no verão do ano passado tive um grande momento de auto formação, pois ouvi um ditado na televisão que dizia: *"No verão prepara o trenó e no inverno a carroça"*, e quando preparamos as coisas, podemos trabalhar com mais tranquilidade, pois o tempo que perdi (ganhei) a ler Guia de Operacionalização do RVCC PRO e a seguir criar uma estrutura funcional e documentos de estrutura funcional. Foi um momento só meu de auto formação, mas que posso dizer que tive frutos extraordinários.

- No âmbito das responsabilidades que há pouco referiste enquanto Profissional RVC, que tipo de características, que conhecimentos, que saberes específicos, é que consideras que são fundamentais, ao exercício de uma boa prática enquanto Profissional RVC?

- Eu sou das Ciências Sociais e penso que a componente relacional é muito importante, mas não descorar a componente técnica, ou seja um técnico sem saberes relacionais vale muito pouco, do mesmo modo que alguém muito dado ou muito comunicativo sem conhecimentos técnicos específicos também não vale de nada. É importante nós estarmos a par da documentação, nós lermos os guias metodológicos, do mesmo modo que os saberes estares são muito importantes, e também um novo tipo de saber que se fala muito agora que é o saber aprender, sobretudo quando achamos que já sabemos muito, faz-nos muita falta.

- O que seria então o perfil ideal de um Profissional RVC?

- Alguém com uma maturidade não só com uma experiência de vida pessoal e social, mas também a nível profissional, eu não considero que a maturidade é um privilégio da idade, eu acho que é um privilégio das pessoas. Por um lado há pessoas com 20 anos com uma maturidade extraordinária, por vezes à pessoas com 40 anos extremamente imaturas, isto também tem a ver com as características das pessoas e com as próprias vivências. Mas ao mesmo tempo eu não considero minimamente correcto ou produtivo, um Profissional RVC sem experiência no mercado de trabalho. Eu acho que lhe falta muito para compreender Histórias de Vida, quando ele próprio ainda não a tem. Para esta função acho um pouco difícil, e sem ter passado por uma ou outra dificuldade mesmo a nível profissional. Porque aí a flexibilidade é muito pouca, à muito pouca plasticidade. Portanto como perfil ideal, seria alguém com

algumas experiências no mercado de trabalho, se possíveis um pouco diversificadas, ter um carácter flexível, disponível, e não ser alguém muito rígido. Se deverá vir ou não de uma licenciatura em ciências sociais? Por convicção sim, mas na prática não necessariamente. Há pessoas com muito valor que até vem de outra formação de base e há Psicólogos que nunca deveriam ter entrado numa faculdade de Psicologia.

- Quais são as características, quais são os saberes que eventualmente avalias que poderias desenvolver um pouco mais, aprofundar um pouco mais?

-Todos estes aspectos, tecnicamente existem sempre diariamente necessidade de repensar as nossas práticas e ao nível relacional e ao nível do saber estar também, pois nós todos temos momentos de falta de tolerância e falta de paciência pelas exigências do dia-a-dia de trabalho. Também aí tenho de melhorar na forma como lidamos com os nossos adultos e o saber aprender também, pois existe sempre aquela ideia de como andamos nisto à muito tempo, já somos muito bons...

- Estamos a chegar à recta final da nossa entrevista, queria aproveitar para perguntar se tens alguma questão sobre aquilo que foi questionado ao longo da entrevista, ou se queres fazer uma nota de fecho para conclusão ou alguma sugestão?

- Gostava de deixar uma indicação, que não fizessem dos Profissionais RVC o que fizeram com os coordenadores de formação, em que a coordenação é suposto ser técnico pedagógica que deixou de ser pedagógica e passou a ser só técnica. Eu acho que estão a fazer o mesmo com os profissionais RVC, e a nossa função que era tão rica que tinha princípios tão bons da ANEFA, neste momento está tão cinzenta, tão burocrática, tão cinzenta e portanto não fazerem da nossa função o que fizeram com os coordenadores de formação. E também outro apelo de nos darem mais formação, mas depois é controverso, pois temos o tal autismo do “sei muito”, faz que as pessoas não estejam muito receptivas a essa formação, mas para funcionar deveria ser em pequenos grupos.

- Agradeço mais uma vez a disponibilidade que deste para a realização desta entrevista, muito obrigada.

CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADE SEIXAL

(Profissional de RVC)

(CÓDIGO DA ENTREVISTA E.4)

- Queria agradecer antes de mais a tua disponibilidade para a realização desta entrevista. Ela prende-se com a elaboração de um estudo académico do Mestrado em Ciências da Educação no âmbito da Educação e Formação de Adultos, esperando deste modo uma participação activa e sincera da tua parte, uma vez que todos os elementos que forem aqui mencionados, serão alvo de toda a confidencialidade e sigilo.

Gostaria então de começar por conhecer um pouco o teu percurso académico e formativo, perguntando qual é a tua formação de base?

- Eu terminei a licenciatura em Psicologia em 1998 no ISPA, já tinha estado a trabalhar empreguei-me numa associação de deficientes mentais ainda durante o curso, mas não me identifiquei muito com o modo de estar dessa instituição e logo que defendi a monografia comecei à procura de emprego. Foi através de uma oferta no Jornal que vi que estavam a pedir Psicólogos para a região autónoma dos Açores que me candidatei e fui seleccionada para a Ilha de S. Miguel onde estive a trabalhar com as escolas do 2º e 3º ciclo. Estive como Psicóloga Educacional, com o apoio psico pedagógico, orientação vocacional, apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, no fundo fui abarcar as tarefas às quais tinha sido preparada ao nível da minha formação base. Foi a minha passagem à prática e a minha adaptação à realidade regional, havia uma série de questões que tinha depois tinha a ver com legislação regional de lá, tive de me adaptar a outras formas de trabalhar e de estar.

- De uma forma breve é possível descreveres os principais marcos do teu percurso profissional?

Tive nos Açores cerca de 2 anos, findado esse tempo tive alguns meses no desemprego e comecei novamente à procura e encontrei um oferta na Escola de Sampaio, no ano lectivo de 2000/2001 em prestação de serviços, cujo financiamento era pelo PRODEP. Inicialmente fui contratada para fazer orientação vocacional dos alunos do 9º ano, 11º e 12º ano, e estive também nesse ano a aplicar um projecto de orientação vocacional que era o “Conhecer para melhor escolher”, que pressupunha ser aplicado pela Psicóloga da escola e por uma Conselheira de Orientação Profissional do Centro de Emprego. As sessões estavam a ser planificadas por equipa do Ministério da Educação e do IEFP, e nós aplicávamos no terreno.

- Fui então que surgiu a oportunidade de vires trabalhar para o Centro de Formação Profissional do Seixal?

- Sim, a colega do IEFP, como ela tinha saído do Centro de Emprego para vir para o Centro de Formação do Seixal iniciar o projecto RVCC, que estava a funcionar aqui desde 2000, eu vim através dum protocolo de 5 meses para iniciar o processo RVCC com guardas de museu do IPAR.

- E ao nível do teu percurso formativo, em termos de acções de formação? Quais são os momentos que destacas, ou que sentes que te trouxe um maior contributo em relação à tua profissão actualmente?

- Eu acho que de facto isso era um requisito inicial de quando apareceram os Centros RVCC, que o profissional devesse ser alguém das Ciências Sociais e Humanas, ao nível da Psicologia ou da Sociologia. E eu penso que a competências base de quem saí duma destas licenciaturas são fundamentais para o iniciar desta actividade, nomeadamente da consciência que se traz, da necessidade de criar empatia com o outro, capacidade de escuta e no caso da Psicologia alguma sensibilização de ordem psicológica ou psicopatológica que surgem também duma forma muito constante no nosso trabalho. Mais tarde quando iniciei a actividade, não houve um momento de formação mais formal, o que aconteceu foi que antes de iniciar sozinha no terreno acompanhei vários grupos do principio até ao fim com a conselheira que já estava a trabalhar. Os profissionais que iniciarem tiveram formação para trabalhar na área das histórias de vida, como eu estava naquela situação de protocolo, portanto não era alguém muito permanente aqui, nunca fui seleccionada para essa acção. Mais tarde, vim a frequentar no ISPA, uma formação sobre balanço de competências, foi interessante, a troca com os colegas foi boa, mas na realidade não fui propriamente apropriar-me de alguma metodologia mais concreta que pudesse aplicar em termos práticos, mas obviamente todos fomos tendo momentos de reflexão da ANEFA, DGVF e mais recentemente ANQ, nomeadamente em termos da construção de Portefólios. Mais recentemente fiz uma formação de Técnicas de Avaliação na formação, que não está directamente relacionada com as funções de RVCC, mas que me fez estar alerta e questionar a minha prática e que faz sentido no âmbito da formação complementar.

- E como é que consideras que te tenhas preparado para o desempenho dessas funções de Profissional RVC?

- Eu sou sincera, eu acho que qualquer formação é importante, mas é impossível concentrar numa acção de formação aquilo que tem sido o nosso percurso de aprendizagem com uma diversidade tão grande de pessoas de percursos de vida e

percursos profissionais. É essa aprendizagem faz-se no dia-a-dia no contacto com o adulto e no desbravar dos significados que os adultos dão às suas aprendizagens, é um desbravar contínuo e cada vez que nós aprendemos algo sobre determinando contexto profissional, sobre aquilo que poderão ser competências adquiridas nesse contexto, sem dúvida alguma é algo que transportamos para outro adulto que inicia o processo e que trabalha num contexto idêntico. É essa informação que está na nossa posse, que nos permite abrir outras portas que o adulto não nos deu à partida. Daí uma característica fundamental que o Profissional RVC deve ter é justamente reflectir sobre a sua prática, e estar muito atento a todas as informações a todos os sinais que o público nos vai dando.

- Poderás fazer uma breve descrição das tuas funções/responsabilidades enquanto Profissional RVC?

- As funções e responsabilidades aumentarem muito ao longo do tempo. Durante cerca de 8 anos estive veiculada a apenas 1 equipa, o ano passado trabalhei com equipa e meia, neste momento tenho 2 equipas a cargo. Pressupõe uma grande ginástica, uma grande capacidade de gestão do tempo que tenho vindo a otimizar da melhor forma. Também fui abandonando algumas tarefas, nomeadamente o número de sessões presenciais que tenho com os grupos, face à pressão dos números e à inerência das outras tarefas. Dentro daquilo que é o meu trabalho, sou mais directiva hoje do que era no passado. A maioria dos adultos que passa por cá não tem a autonomia necessária para trabalhar nos portefólios sozinhos. A maioria necessita devida a alguma ausência de competências de base, mas também devido a alguma inércia, falta de hábitos de trabalho, dificuldade de trabalhar por objectivos, entre outros. Eu uso uma listagem de evidências que é muito importante, pois ambos chegamos ali a um momento em que de comum acordo identificamos o que de mais importante é para o adulto, e ao ficar escrito, asseguramos mais o compromisso que o adulto irá trabalhar naqueles aspectos e irá apresentar um Portefólio com aquelas evidências. Mas mesmo assim ainda temos alguns que apagam esses compromissos das suas listagens, para tentarem trabalhar menos e investir menos na elaboração dos portefólios. Eu cada vez mais fui valorizando a evolução da execução do portefólio, desde o momento que iniciam a sua execução até ao produto final. Por vezes as pessoas investem mais no embelezamento do portefólio em si do que no seu conteúdo, pois a maioria das pessoas não está habituada a reflectir construtivamente sobre a sociedade e o que se passa ao seu redor. Isto permite puxar a cidadania no sentido crítico, para o Portefólio, pois a área da Cidadania e Empregabilidade é validade numa forma transversal, mas é importante que eles invistam no opinar, no reflectir sobre. Em termos de tarefas hoje em dia já não faço as actas das sessões de Júri, se bem que as presido habitualmente, mas acompanho a execução e elaboração

do portefólio, faça registos ao nível do SIGO, actualizo recentemente outra base de dados que é o SGFOR.

- No entanto, quais poderão ser as principais dificuldades/constrangimentos que sentes em relação ao teu trabalho?

- Esta questão de estar a trabalhar com 2 equipas é o mais complicado. Não quer dizer que não se faça, a questão aqui não é o fazer, é o fazer assegurando uma qualidade que nós nos fomos habituando ao longo dos anos, e disso eu não abduco sai-me do corpo como se costuma dizer. Em termos de equipamentos, tivemos um problema inicial em que os computadores estavam constantemente a avariar, agora a situação já está melhor, temos o básico para trabalhar, a questão da internet é muito complicada, pois é muito lenta, por exemplo descarregar e limpar o Outlook é uma tarefa demasiado morosa para quem tem pouco tempo. Constrangimentos são também a questão da pressão das metas que nos obriga a termos de correr e temos de correr muito rápido com vários grupos ao longo do ano. Tenho criado instrumentos que me ajudam a registar as experiências dos adultos, e outras situações pois trabalhamos de facto com muitos adultos ao longo do ano. Em termos da gestão do tempo tive de me organizar assim. Não há capacidade de memória que resista a tantos relatos pessoais e profissionais de cada um dos adultos. Tem de haver outro tipo de suporte que nos auxilie.

- Poderás caracterizar um pouco melhor, o público com que trabalhas habitualmente?

- São fundamentalmente desempregados, para processos de nível básico (B2 e B3). Pontualmente pode surgir alguns empregados, mas não é frequente. São pessoas que devido às suas situações de desemprego (muitos deles desempregados de longa duração), vêm fragilizados psicológica e emocionalmente, isso é uma constante e nós vamos aprendendo também a controlar as nossas emoções, porque trabalhar com este público desgasta, e se juntarmos a fragilidade à ausência de competências de base (pois é um bom incentivo de facto investirem na sua formação) mas deveriam estar num processo de ensino/aprendizagem tradicional, porque precisam mais de consolidar aprendizagens. A prova disso é que ao longo destes anos nós temos dado largas horas de formação de longa duração, para colmatar as dificuldades sentidas no reconhecimento. Eu acho que este centro sempre fez um esforço para deixar registado em actas e no sigo, o esforço de formação paralelo que tem sido feito para apoiar os adultos.

- O que sentes que tens aprendido do contacto com este público do RVCC P académico, e como é que tem sido a tua evolução em termos da intervenção que tens com este público?

- O público é muito heterogéneo, por vezes as dificuldades de competências base são tal ordem ,mesmo com formação complementar não temos forma de as certificar. Mesmo os desempregados, é heterogéneo, ao longo dos últimos anos, para além do número de desempregados no país ter aumentado, os mais afectados, são os que não têm a capacidade de empowerment, que no fundo é poder mobilizar um conjunto de saberes e competências que os poderia fazer reingressar no mercado de trabalho. Têm dificuldades de expressão, de empregabilidade, de elaboração do currículo. O público tem vindo a apresentar um perfil mais básico. Eu acho que nós todos ao longo do tempo, fomos abandonando um pouco a ideia que o Centro de Novas Oportunidades apenas está cá para fazer o processo RVCC, neste momento nós somos extensões de um Centro de Formação, portanto se nós conseguirmos abandonar essa ideia, torna-se mais fácil lidar com o público que temos à frente, porque abandonamos um pouco aquele papel do estar lá para reconhecer, para estar lá para motivar para a aprendizagem, trabalhar a auto-estima, conseguiremos acreditar mais nelas próprias, para sentirem que não é grave se forem encaminhadas para formações modulares que podem ser até em mais do que uma área, mas que isso não é penalizante em si, mas que pode promover oportunidades do saber aprender. Se calhar por outra via este publico também não ia para a escola, se por um lado podemos reconhecer muitas fragilidades do trabalho aqui realizado, por outro lado tem esta mais-valia.

- Gostaria agora de compreender, apesar de alguma forma, já o teres referenciado ao longo da nossa entrevista, mas de alguma forma se consegues distinguir no âmbito do teu percurso profissional num todo, o que tem sido momentos de autoformação, hetero -formação e eco - formação?

- A auto formação já à pouco comentei alguns aspectos em que estive envolvida, não referi mas estive envolvida no Mestrado do ISPA, em que tive de elaborar um relatório crítico da minha experiência, na altura dei-lhe o título “Construção da empregabilidade: da passagem pela escola às novas oportunidades”, onde deixei bem patente e que também tento passar aos adultos, é que foram competências que eu própria tive que mobilizar para mim para me manter empregada ao longo do tempo. A capacidade de correr algum risco, ser pró-activa, valer a pena dar sempre o primeiro passo, mesmo não sabendo se esse projecto será bem sucedido, plantar uma semente que mais cedo ou mais tarde poderá florescer. Não apenas eu, mas a generalidade dos técnicos a nível nacional, sentem na pele o que é a precariedade no empregado, e são as pessoas ideias para estar a transmitir estas ideias. Ao nível da hetero formação,

trabalhei com inúmeros técnicos, e existem sempre uma troca de impressões com outros Profissionais RVC, e outros Técnicos de outras equipas. Isso é um exercício fundamental, não só para a consolidação da nossa identidade profissional, mas também a pessoal, pois nós temos sempre muito a receber da realidade que os outros nos dão sobre um mesmo adulto. E isso no seio de uma equipa é muito interessante de constatar, logo na primeira sessão de apresentação, as primeiras impressões que os adultos nos deixam. É interessante verificar que todo o trabalho que a equipa faz com aquela pessoa, que numa percentagem bastante elevada, essa ideia inicial, essa primeira impressão manteve-se, ao longo do processo e na recta final. A aprendizagem com o coordenador também tem sido muito rica, muito interessante do ponto de vista do sentido humanitário. É uma pessoa muito sensível à realidade de vida dos adultos, e isso não é uma qualidade que seja muito vulgar encontrar em qualquer pessoa, nomeadamente no trabalho com este público desprotegido e fragilizado. É fundamental sentirmos que temos um coordenador que num momento crítico, age no sentido de vamos ver o que é possível fazer uma ajudar aquela pessoa em particular. Ao nível do eco formação, é muito abrangente, no fundo reflecte a nossa atitude de abertura ao longo da nossa permanência neste Centro, de podermos absorver tudo aquilo que venha. O que eu acho que é fundamental é não pararmos de investir na formação ao longo da vida.

- No âmbito das responsabilidades que há pouco referiste enquanto Profissional RVC, que tipo de características, que conhecimentos, que saberes específicos, é que consideras que são fundamentais, ao exercício de uma boa prática enquanto Profissional RVC?

- Os saberes mais escolares ou académicos que têm de estar presentes em nós para conseguimos a partir de uma situação de vida, conduzir o adulto a desenvolver no Portefólio que possa reflectir competências ao nível da Matemática para a Vida, dar-lhe apoio ao nível da Linguagem e Comunicação, na área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

- O que seria então o perfil ideal de um Profissional RVC?

- Eu tenho alguma dificuldade em estabelecer um perfil ideal, mas para mim estas competências de comunicação, de criar empatia, nós percebemos que há um momento chave em que isso faz toda a diferença, e aquela pessoa que num dado momento está muito retraída, muito fechada sobre ela, tem necessidade de se abrir, tem necessidade de falar, de contar algo. Por vezes nós não temos soluções para os problemas das pessoas, mas só o facto de estarmos lá e ouvir, já marca a diferença.

- Destas características quais são aquelas, quais são os saberes que eventualmente avalias que poderias desenvolver um pouco mais, aprofundar um pouco mais?

- Neste momento pediram-nos para gerir equipas, mas para isso é preciso tempo, e aquela ideia da reunião semanal com a equipa, mas é algo difícil de acontecer. Uma formação de gestão de equipas, de liderança, condução de reuniões, seria bons exemplos. Eu poderia vir a desenvolver mais ao nível de formação em Tecnologias de Informação e Comunicação, nomeadamente em Excel. E acções de formação no âmbito do relacionamento interpessoal, e também se continuar a ser exigido operar com programas específicos, por exemplo o SGFOR, deveríamos ter também formação. Pois não sabemos se o Programa Novas Oportunidades irá se manter por mais tempo, e assim poderíamos dar apoio na gestão da formação como coordenadores, e essa formação poderia ser uma mais-valia. Só é possível haver momentos formais de formação se não houver uma pressão tão grande em termos de trabalho, pois por vezes devido ao ritmo de trabalho não é possível. Neste momento está a existir um grande apelo à produtividade e ainda bem que é assim, pois era insustentável o país pensar que os recursos humanos poderiam produzir tão pouco, a função pública não poderia continuar como estava...

- Estamos a chegar à recta final da nossa entrevista, queria aproveitar para perguntar se tens alguma questão sobre aquilo que foi questionado ao longo da entrevista, ou se queres fazer uma nota de fecho para conclusão ou alguma sugestão?

- Eu penso que as questões estão bem colocadas, abarcaram várias áreas, são por vezes questões difíceis de definir a resposta, porque muitas vezes quando estamos no terreno estamos a mobilizar competências que aqui numa resposta não estão tão conscientes dentro de nós. O que eu gostaria de perguntar é se o objectivo do teu trabalho é encontrares um perfil de competências do Profissional RVC.

- Sim e analisar o modo como as competências inerentes ao exercício da profissão foram adquiridas.

Agradeço mais uma vez a disponibilidade que deste para a realização desta entrevista, muito obrigada.

CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADE SEIXAL

(Profissional de RVC)

(CÓDIGO DA ENTREVISTA E.5)

- Queria agradecer antes de mais a tua disponibilidade para a realização desta entrevista. Ela prende-se com a elaboração de um estudo académico do Mestrado em Ciências da Educação no âmbito da Educação e Formação de Adultos, esperando deste modo uma participação activa e sincera da tua parte, uma vez que todos os elementos que forem aqui mencionados, serão alvo de toda a confidencialidade e sigilo.

Gostaria então de começar por conhecer um pouco o teu percurso académico e formativo, perguntando qual é a tua formação de base?

- A minha formação de base é na área da Psicologia, Psicologia Clínica e de Aconselhamento.

- Em que medida é que achas é que mobilizas os conhecimentos que adquiris-te ao longo do curso?

- Penso que ao nível das questões do trabalho em grupo, as questões da motivação, do conhecer um pouco as pessoas, aquele trabalho que nós fazemos inicial da coesão, da questão do espírito de equipa, o quebra-gelo inicial, algumas técnicas que eu de facto aprendi na minha formação académica e essencialmente o trabalho como Psicóloga Clínica, e o que fiz no Centro de Saúde que foi fazer o estudo e trabalhar com as pessoas ao nível do acompanhamento psicoterapêutico, ajuda-me um pouco a sistematizar as situações, e ajudam-me a perceber e a colocar-me no papel das pessoas e a perceber quando é que elas estão bem e quando não estão, e o que posso retirar dali de problemas ou não, identificar características das pessoas, que possam eventualmente ser problemáticas para o grupo, saber utilizar alguns elementos do grupo para poder criar alguma dinâmica, penso que desse ponto de vista, tenho usado bastante.

-E ao nível do teu percurso formativo, em termos de acções de formação? Quais são os momentos que destacas, ou que sentes que te trouxe um maior contributo em relação à tua profissão actualmente?

- Eu nesse ponto tenho uma grande falha que é, a única formação que eu fiz depois de fazer a minha licenciatura foi a formação pedagógica de formadores. Eu sei de facto no meu percurso é uma grande falha que eu tive. E agora mais recentemente a formação

sobre “O formador face às pessoas com deficiência e incapacidade”. Quando eu vim para o CNO já estava familiarizada com a dinâmica das Histórias de Vida nos cursos EFA. Em termos dessa metodologia e dessa aplicação eu já a conhecia. Eu vim aprender com umas colega que já trabalhava no CNO, como aplicar os instrumentos de mediação. Tive uma breve formação de 2 dias sobre as metodologias das histórias de vida (já depois de exercer funções como Profissional RVC no CNO). Entretanto tirei dúvidas com as colegas e partilhei com elas dúvidas e questões. Deveríamos ter oportunidade de frequentar mais acções de formação. Foi mais uma questão de auto formação e de hetero formação, e também pelo contacto com os adultos de aprender a aplicar novas metodologias, e é às vezes do resultado que temos no dia-a-dia, e de verificar que aquela estratégia não está a correr bem, para depois fazer alterações.

- De uma forma breve é possível descreveres os principais marcos do teu percurso profissional?

- Eu antes de entrar para a faculdade já trabalhava, aliás, eu fui durante alguns anos escriturária se bem que eu não considero que isso tenha sido um marco para mim. Mas foi no sentido que aprendi e retirei ensinamentos que ainda hoje aplico, tendo em conta o trabalho que executamos agora que é muito administrativo. Mas de facto o momento chave do meu percurso antes de vir integrar a formação foi o trabalho que fiz na no Centro de Saúde da Baixa da Banheira, como Psicóloga Clínica, fazia parte de uma equipa que era a equipa de saúde escolar que tinha vários projectos direccionados para várias populações não só de crianças mas também de idosos. Era uma equipa multidisciplinar constituída por 2 enfermeiras, 1 administrativa, 1 técnica de nutrição e 1 higienista oral. Posteriormente fazia também acompanhamento de crianças, jovens, adultos e idosos que eram encaminhados pelos médicos de família do Centro de Saúde, mas a minha maior experiência enquanto prática clínica tem a ver com a infância. Valorizou-me muito esta experiência, mas tive de sair pelo facto de não poderem continuar a contratação que tinham comigo. Essa foi a experiência mais importante para mim, pois foi a mais me valorizou como pessoa e como profissional, ensinou-me essencialmente uma coisa que é o trabalho de equipa, e da importância do espírito de equipa e da importância que pode ter trabalhar em equipa, e o facto de ter trabalhado com alguns elementos que eram muito humanos, muito disponíveis que se entregavam de corpo e alma, também foi muito gratificante. Por outro lado a dinâmica que o próprio Centro de Saúde, enquanto instituição criava era grande, pois as minhas experiências prévias foram no privado e trabalhar na função pública é muito diferente.

- Fui então que surgiu a oportunidade de vires trabalhar para o Centro de Formação Profissional do Seixal?

- A possibilidade surgiu por parte do convite do Eng. Cordeiro que me contactou por intermédio de uma outra pessoa. Na altura eu já trabalhava na formação, não sei se ele se recordava que eu já tinha passado por um período de observação no CNO, pois tive a acompanhar uma colega Profissional RVC para poder aplicar a mesma metodologia nos cursos EFA, talvez tenha sido daí, e como tinha os conhecimentos da aplicação dos instrumentos, talvez tenha sido isso.

- Foste alvo de alguma formação inicial específica para o exercício das funções enquanto Profissional RVC? Como é que te preparas para o exercício dessas funções?

- Formação no sentido formal do termo não, tive um momento de hetero formação com a colega como referi há pouco, em que ela me passou a metodologia, e depois fui também tentar perceber através dos guias e manuais existentes, como é que a poderia ocorrer a aplicação de outros instrumentos de mediação de Historias de Vida, pois nos cursos EFA, devido a uma carga horária reduzida não aplicava todos. Aprendi também contigo, pois vim assistir às tuas sessões, que me auxiliou a integrar nesta metodologia do RVCC. Essencialmente foi a minha experiência com os EFA e o acompanhamento das sessões por parte de outras colegas.

- Poderás fazer uma breve descrição das tuas funções/responsabilidades enquanto Profissional RVC?

- Neste momento há uma tarefa que não existia quando nós existia quando nós começamos aqui, aliás existia mas estava mais diluída e não tinha os contornos que tem hoje em dia que é a coordenação de equipa, neste caso para mim, a coordenação de 2 equipas de trabalho. Não é fácil, implica uma grande gestão de tempo. Mas essencialmente é o trabalho que faço com os grupos, as sessões com os adultos com a metodologia das histórias de vida, o apoiar, o motivar e incentivar, o apoio na construção do portefólio, prepará-los para a validação, a certificação, gerir os conflitos entre eles. Mas o grande desafio é a gestão de tempo, tempo tendo em conta que são 2 equipas e gerir as pessoas. O público que nos temos hoje também é muito diferente daquilo que nós tínhamos, não entendem o objectivo de estar aqui. E depois toda a burocracia que isto implica, o que para uma pessoa só com 2 equipas é muita coisa. Depois temos a questão dos espaços, pois nós estamos num espaço reduzido, temos de gerir tempos, pessoas, espaços. Mas a minha grande preocupação é a gestão de tempo em função das 2 equipas. Temos que organizar as sessões, definir cronogramas, e estamos sempre a fazer melhorias, convocamos pessoas, confirmamos pessoas, lançar dados em base de dados, o SIGO, o SGFOR, é uma infinidade de tarefas, eu costumo dizer, que antes quando nós fazíamos todo o processo, desde o acolhimento, o diagnóstico e o encaminhamento e posteriormente o processo RVCC, que o nosso

trabalho tinha uma riqueza muito maior, conhecíamos logo a pessoa deste o início, o que hoje não acontece, pois com a pressão dos números e dos objectivos, neste momento não é assim. Obviamente o trabalho das Técnicas de Diagnóstico é importante, mas até mesmo um conhecimento e um contacto mais privilegiado que nós tínhamos com as pessoas perdeu-se. Os próprios adultos dizem que é tudo muito rápido, e nem têm tempo para se apropriarem da metodologia de RVCC, estão muito ancoradas ao modelo escolar, não entendem, o que também é uma prova das dificuldades que elas demonstram. É um público mais resistente do que encontrávamos à um tempo atrás.

- No entanto, quais poderão ser as principais dificuldades/constrangimentos que sentes em relação ao teu trabalho?

- A questão da logística tem sido muito complicado, a logística dos espaços, se bem que nós já estamos habituados a isso e já de alguma forma nos adaptamos, pois gerir 2 equipas em espaços diferentes, interfere na dinâmica de trabalho. Para além disso, é o facto de as equipas partilharem espaço com as equipas da outra Profissional RVC, é muito complicado. As conversas cruzam-se, cruzam-se as temáticas, coisas que deveriam ficar apenas no seio de cada equipa, situações - problema, acabam por ser partilhadas. E eu penso que seria muito mais adequado cada Profissional RVC, ter o seu próprio espaço de trabalho única e exclusivamente com as suas equipas. Outro constrangimento que eu aponto é o facto de o nosso trabalho depender do de outras pessoas, por exemplo no que se refere à constituição de grupos que estamos pendentes do trabalho do Front Office. Para além disso estamos pendentes também da resposta dos adultos. Eu trabalho essencialmente com público empregado e muitas vezes as pessoas não têm tempo e não cumprem e então temos uma sobrecarga de trabalho com telefonemas e envio de ofícios para os pressionar. As pessoas têm dificuldade em cumprir com os prazos previstos para a execução de determinadas tarefas que são pedidas no âmbito da construção do portefólio.

- Poderás caracterizar um pouco melhor, o público com que trabalhas habitualmente?

- É um público activo (empregado) para processos RVCC de nível básico que ocorre em horário pós-laboral. Em termos de competências e de capacidade mental, cognitiva, as pessoas têm outro tipo de atitude em relação aos desempregados. Porque em relação aos desempregados eles têm alguns desequilíbrios, o público activo mesmo em relação à dinâmica da sessão é diferente, porque estão mais habituados a trabalhar por objectivos e a realizar tarefas. Os desempregados, nomeadamente os desempregados de longa duração são mais lentos na resposta e mais apáticos nas suas intervenções, sendo mais resistentes à mudança, temos de aplicar ali algumas estratégias. Em

relação aos activos o que destaque mais são as competências pois conseguem-nas evidenciar mais facilmente, pois a maior parte deles têm várias experiências profissionais. O facto de estarem activos, têm outro tipo de disponibilidade económica, o que lhes permite fazer outro tipo de actividades que também são muito enriquecedoras. Têm também uma maior estabilidade emocional, estão mais equilibrados. A única dificuldade é a própria gestão de tempo. É mais fácil trabalhar com o público activo do que com desempregados.

- Como é que tem sido a tua evolução em termos da intervenção que tens com este público? O que sentes que tens aprendido do contacto com este público do RVCC Escolar?

- Os grupos são diferentes e a resistência ao processo tem sido cada vez maior, nomeadamente em relação à compreensão do processo e ao que estão aqui a fazer. Não sei se será por falta de informação, se cada vez mais as pessoas estão muito “coladas” daquilo que é o modelo escolar. Em termos do que eu aprendi, todos os grupos são diferentes e temos notado ao longo do tempo as questões sociais e tudo aquilo que envolve da sociedade de hoje, principalmente a crise e o desemprego, e ainda há aqui outra questão, que antigamente não existia, pois não existia processos RVCC de nível secundário, que é o facto de as pessoas entenderem que podem investir na sua educação e na sua formação mas sem muito esforço. A ideia de facilitismo que tem vindo a ser cada vez maior. Temos uma minoria que reconhece a importância do nível de exigência, e da importância do compromisso que se estabelece entre elas e os técnicos, mas os que têm menos competências, são também os que têm mais dificuldade de entender isto. A minha atitude tem vindo a alterar-se um pouco ao longo do tempo, tive de alterar a minha forma de comunicar com as pessoas, uma das minhas grandes aprendizagens foi ao nível das profissões. O meu conhecimento hoje das várias profissões e das várias áreas profissionais é muito maior daquilo que eu conhecia no passado. Outra alteração prende-se com o apoio na construção do Portefólio, pois hoje temos portefólios muito mais ricos do que os dossiers pessoais do passado. Conhecer percursos e histórias de vida complicadas, é sempre uma grande aprendizagem. Tenho que motivar, incentivar, explicar, dar muita orientação, foi isso que aprendi com as pessoas que fazem também a profissional que sou hoje.

- Gostaria agora de compreender, apesar de alguma forma, já o teres referenciado ao longo da nossa entrevista, se consegues distinguir no âmbito do teu percurso profissional num todo, o que tem sido momentos de autoformação, hetero -formação e eco - formação?

- Em relação à autoformação, eu tenho um hábito que é reflectir sobre aquilo que faço, sobre a prática e muitas vezes no final do dia, eu faço uma retrospectiva do meu dia e tento melhorar aquilo que acho que não está bem. Mudando as estratégias de actuação, ou mesmo fazendo algumas leituras, algumas pesquisas, e tento também observar como outras pessoas faziam. Eu tenho talvez uma “deformação profissional” para aquilo que fui treinada que é observar tudo e estou muito atenta aquilo que os outros fazem. Assim ao observar os outros consigo perceber se estou a fazer bem ou não, e é importante ouvir aquilo que os outros têm a dizer e partilhar com os outros. Isto ao nível da hetero formação foi muito importante para mim, pois foi daí que eu retirei muitos conhecimentos. E conversando fazendo conversas informais com outros técnicos, partilhando práticas. Em termos de eco formação, tenho dificuldade em precisar um momento específico, pois o que mais se ressalva é como eu que eu conseguia fazer. Como andei muito no exterior e ouço pessoas a trocar ideias, e percebi que ao longo destes anos como formadora e como Profissional RVCC, ao nível do que eu ouvia aqui ou ali a nível institucional fui-me apercebendo de coisas que não se deveriam fazer. Tem a ver como o meu sentido crítico, para mim eram inconcebíveis de se fazer. O que aprendemos mais agora desde que temos outro vínculo, são as nossas obrigações enquanto Profissionais RVC e como funcionárias do IEFP. Aprendi a fazer outra gestão de tempo, pessoas e recursos.

- No âmbito das responsabilidades que há pouco referiste enquanto Profissional RVC, que tipo de características, que conhecimentos, que saberes específicos, é que consideras que são fundamentais, ao exercício de uma boa prática enquanto Profissional RVC?

- Ao nível de saberes eu acho que de facto, tem de se dominar a metodologia que estamos aplicar. Eu acho que existe uma característica fundamental que é ter a capacidade, competência de ser capaz de criar a empatia com o grupo, pois isso é a base de todo o nosso trabalho para “conquistar” o grupo. Depois vem todo um rol de conhecimentos teóricos, o que é que é o processo, no que é que ele consiste, o que é que está em causa neste tipo de processo, o que é que nós fazemos, o que é que fazemos, porque é que o fazemos, ter um domínio sobre a metodologia aplicada. Depois é importante também ter algum domínio sobre as profissões, capacidade para motivar as pessoas, saber orientar para a construção do PRA, ter a capacidade de encontrar sempre uma estratégia diferente para chegar ao adulto, e fazer entender o que se pretende. Ter muita paciência, porque as pessoas nem sempre apreendem dentro do mesmo tempo, capacidade de resistência às dificuldades inerentes (salas e espaços). Um dos aspectos importantes enquanto características do Profissional RVC (principalmente dos processos do básico) é a questão da organização e do método no trabalho com a equipa. A definição do trabalho em equipa, a orientação, saber dar

respostas diferentes, saber respeitar as diferenças de cada um, ter humildade, e isso é uma característica que eu valorizo, é pensar que ainda tenho muito para aprender porque ao contrário do que alguns pesam, eu ainda não sei tudo. Ter a capacidade de utilizar novas metodologias, novos recursos, novas estratégias e saber gerir as expectativas dos adultos, porque muitas vezes não sabem bem porque é que estão ali. Saber avaliar as competências de cada um, saber ser assertiva, pois por vezes as situações passam a barreira do razoável, as competências que temos de ter para reconhecer, para validar e certificar, para os orientar na elaboração dos portefólios, ajuda-los a reflectir, pois grande parte das dificuldades dos adultos é saber reflectir, saber opinar e temos de os ajudar nessa tarefa. Ter a capacidade de introduzir coisas novas e inovar, ser criativo. Como sou exigente comigo, acabo por ser exigente com os elementos da equipa, e invariavelmente com os adultos também.

- O que seria então o perfil ideal de um Profissional RVC? Quais são os saberes que eventualmente avalias que poderias desenvolver um pouco mais, aprofundar um pouco mais?

- Isto será apenas na minha perspectiva, mas o que eu identifiquei resulta do que é a minha prática e a essa prática não tendo sido alvo de obtenção com formação, talvez existe uma característica que eu precisava de mudar que tem à ver com a questão da exigência. Há que ser exigente, mas por vezes tenho de perceber que as pessoas têm limitações e poderão não responder à exigência que eu espero delas. A desculpa da preguiça é para mim algo em que sou inflexível. Existem algumas situações em que eu tenho alguma dificuldade de lidar, que tem a ver com a falta de humildade, que como somos um serviço público, temos de fazer tudo o que elas pretendem e estar sempre disponíveis. Tenho alguma dificuldade em ser diplomata nessas situações. A questão da humildade e da injustiça, tenho de facto alguma dificuldade em lidar com elas. Mas neste momento já consigo ir lidando com algumas situações de forma mais assertiva.

- Estamos a chegar à recta final da nossa entrevista, queria aproveitar para perguntar se tens alguma questão sobre aquilo que foi questionado ao longo da entrevista, ou se queres fazer uma nota de fecho para conclusão ou alguma sugestão?

- Deixo uma preocupação que é a questão de me pergunto frequentemente que é o que o que andamos a fazer em termos de futuro, tendo em conta o contexto, tendo em conta a massificação do processo, tendo em conta que não existem limites, tendo em conta que o objectivo são números, é certificar pessoas... Isso preocupa-me do ponto de vista do futuro não só para mim, mas para as pessoas, para as gerações futuras, se o que nós estamos a fazer é o correcto, e se não poderíamos mudar, pois poderia haver uma outra estratégia, deixo aqui um apelo aos nossos governantes. Eu

penso que este processo faz todo o sentido, tem razão de ser, identifico-me com ele, mas a forma como está ser dirigido com esta massificação nacional.... Isto preocupa-me como pessoa, como profissional e como alguém que já a alguns anos se dedica à área da educação. Preocupa-me esta certificação e a forma como nós estamos a contribuir para um país que está muito abaixo da expectativa europeia. Estamos a contribuir para a certificação e não para a qualificação das pessoas.

- Agradeço mais uma vez a disponibilidade que deste para a realização desta entrevista, muito obrigada.