

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

O CONTRIBUTO DOS PROCESSOS RVCC NOS ADULTOS
CERTIFICADOS PARA FOMENTAR A APRENDIZAGEM AO
LONGO DA VIDA (ALV)

Soraia Santos Morais

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

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2010/2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

O CONTRIBUTO DOS PROCESSOS RVCC NOS ADULTOS
CERTIFICADOS PARA FOMENTAR A APRENDIZAGEM AO LONGO
DA VIDA (ALV)

Soraia Santos Morais

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

Trabalho de Projecto orientado pelo Prof. Doutor Rui Canário

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2010/2011

Resumo

Um convite a uma incursão empírica, que tem como ponto de partida o balanço reflexivo e crítico sobre a minha experiência enquanto formadora de adultos, este trabalho de projecto encontra-se teoricamente fundamentado no que toca à Educação e Formação de Adultos.

Este projecto permite a reflexão sobre o lugar em que me situo no panorama da Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados, na realidade portuguesa, na qual ousadamente questiono o que a minha percepção académica e de terreno me permite.

Nessa diversidade, apresento na dimensão de um CNO, uma análise empírica comprovada, sobre o contributo dos processos de reconhecimento de adquiridos para fomentar, nos adultos certificados, uma postura activa no que toca à Aprendizagem ao Longo da Vida. É evidenciado o lado positivo destes processos e da Iniciativa Novas Oportunidades, aqui encarada como uma “rampa de lançamento” para o aprender a aprender.

Palavras-chave: reconhecimento de adquiridos – aprender a aprender – Aprendizagem ao Longo da Vida

Abstract

This project is an invitation to an empiric incursion, which has got as a starting point the reflection and critical balance about my experience as an adult educator. This project work is theoretically grounded in Adult Education and Training.

This project allows the reflection about the place in which I'm standing in scenery of Education and Training of Young People and Adults with low instruction, in the Portuguese reality, in I which boldly question what my academic and professional perceptions allow me to.

In this diversity, I present in the dimension of a (Centro Novas Oportunidades) New Opportunities Center, an empiric proved analysis about the contribution of the acquired recognition processes to promote, in the certificated adults, an active posture related to Life Long Learning. It is underlined the positive side of this processes and the project New Opportunities, seen as an impulse to learn how to learn.

Key-words: acquired recognition – to learn how to learn – Life Long Learning

Índice

Introdução	1
Parte I - Percursos de um educador: Balanço reflexivo e crítico sobre a experiência como formadora de adultos	3
I. Uma experiência Associativa de educação/formação para a vida	5
II. Ingresso na Licenciatura	10
III. Inserção no mercado de trabalho	14
IV. Experiência como educadora/formadora de adultos	21
Parte II – Fundamentação Teórica	51
I. A génese da Educação de Adultos	52
II. O papel da UNESCO na EA	53
III. Escolas no campo da EFA	54
IV. A EFA em Portugal: evolução	58
V. O reconhecimento de adquiridos	63
VI. A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)	65
Parte III - Trabalho Empírico	68
“O contributo dos processos RVCC nos adultos certificados, para fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)”	68
I. Caracterização sócio-demográfica da amostra seleccionado de adultos certificados	70
II. Análise dos Planos de Desenvolvimento Pessoal (PDP), Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) e Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA)	76
III. Análise de dados dos inquéritos aplicados a elementos da equipa técnico-pedagógica	83
IV. Análise de dados das conversas informais realizadas em pequenos grupos, à amostra constituída	88
Conclusões	95
Referências Bibliográficas e Netográficas	103
Anexo 1 – Declaração IE	107
Anexo 2 – Autorização entidade patronal	108
Anexo 3 – Minuta Autorizações Adultos	109
Anexo 4 – Formulário do PDP do CNO	110

Anexo 5- Inquérito por questionário (enunciado)	115
Anexo 6 – Registo das respostas do inquérito por questionário aplicado a elementos da equipa técnico-pedagógica	116
Anexo 7 – Guião das conversas informais realizadas aos adultos	125
Anexo 8 – Transcrição das conversas informais	127

Agradecimentos

Sendo o humano um ser social, posso admitir que nada na vida se faz sozinho ou sem o apoio de ninguém, pelo que seria egoísta da minha parte não reconhecer a importância do mesmo.

Não poderia iniciar de forma honesta esta criação, sem prestar o meu reconhecimento e agradecimentos a algumas pessoas que contribuíram directa ou indirectamente para que este estudo se concretizasse. Assim aqui fica o meu

Obrigado/a à minha colega querida Mónica Gonçalves, que me estimulou e agarrou também, nos momentos de insegurança; a todos os adultos que dedicaram parte do seu tempo a facultarem todos os dados que reuni para este trabalho; às colegas de viagem que ajudaram a preencher as horas de estrada às quintas-feiras, com debates interessantes; aos colegas de CNO que contribuíram para o estudo, mas que também me apoiaram na minha ausência do CNO. Um agradecimento aos docentes deste mestrado, em especial ao meu Professor Doutor orientador Rui Canário, com quem gostei de partilhar alguns diálogos sobre a trajectória deste projecto e que me deixou beber da sua sabedoria na área da Educação e Formação de Adultos.

Acima de tudo, à minha irmã Sam que aplicou as suas capacidades linguísticas na revisão do texto e à pessoa que acompanhou e presenciou os momentos de stress, cansaço, desânimo, euforia, entre outros, da melhor forma que pode e soube. Obrigado Paulinho!

Introdução

Elaborado na sequência do trabalho de Projecto do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação de Adultos e tema: Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco escolarizados, tem por objectivo o presente um estudo e reflexão sobre a minha experiência enquanto formadora de adultos, com a conseqüente análise de uma problemática de cariz profissional ligada à Educação e Formação de Adultos (EFA). Este é orientado pelo Prof. Doutor Rui Canário.

O projecto é constituído por três partes, sendo que a parte I diz respeito à minha narrativa formativo-profissional. Pretende-se uma reflexão acerca dos principais momentos que compuseram o meu percurso profissional e académico, que permita contextualizar-me no sistema de Educação de Adultos português. Nesta são retratadas e analisadas as minhas experiências ao nível da minha formação académica, experiências profissionais com jovens e adultos, e formação profissional.

Na IIª parte é apresentada uma fundamentação teórica do campo da Educação de Jovens e Adultos em Portugal e no mundo. Inicia-se pelos conceitos base bem como por referências às principais escolas e fundadores da EA, internacionalmente. Posteriormente é feita uma descrição da evolução da doutrina na realidade nacional, analisando tendências problemáticas e principais iniciativas desenvolvidas. São contextualizadas várias leituras realizadas no âmbito deste trabalho, com apreciações críticas às obras e/ou artigos. Com efeito, o intuito foi demonstrar que referências bibliográficas estão na base do projecto elaborado, tais como: Rui Canário, Carmén Cavaco, Luís Rothes, Paulo Freire, Alberto Melo, entre outros.

Por último, na Parte III apresenta-se o objecto de estudo da minha incursão empírica, ou seja, a realidade sobre a qual me debrucei para analisar uma pequena parte do meu trabalho sob a perspectiva da EA. Deste modo, o meu trabalho empírico recai sobre o seguinte tema: O contributo dos processos RVCC para fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Este interesse provém da importância que atribuo à evidenciação de um dos contributos positivos dos processos RVCC na vida dos adultos certificados, nomeadamente, comprovando que estes processos despertam nas pessoas o reconhecimento do valor que tem a sua formação ao longo da vida, pelo que continuam a investir na mesma no período pós-certificação. Assente neste pressuposto está uma afirmação de Luís Rothes, professor universitário

doutorado na área da EFA que diz o seguinte: “ficam com uma vontade de continuar percursos educativos – uma coisa absolutamente fascinante”(2010:11). Para testar esta hipótese empírica são apresentados e analisados dados relativos a vários instrumentos aplicados à equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades onde laboro, bem como a uma amostra de adultos certificados no mesmo centro, nos anos de 2009 e 2010.

Pretende-se com este projecto apreciar criticamente o meu contributo, enquanto formadora de adultos, para o campo da EA, reconhecendo pontos fortes e pontos a melhorar; ao mesmo tempo que permite uma actividade mais informada acerca deste campo profissional.

Parte I - Percursos de um educador: Balanço reflexivo e crítico sobre a experiência como formadora de adultos

“ ... O saber atrai o saber e suscita a interrogação, que a abertura de espírito abre de volta os espíritos e que a confrontação com os saberes de outrem contribui para a formação de saberes novos.” (Caspar, 2007: 88)

Percurso de um educador...

As pessoas constroem-se vivendo, experimentando, trabalhando... Tudo o que somos, vem do que aprendemos, partilhamos e absorvemos. Da nossa relação com os outros, com o meio em que vivemos e com a nossa construção pessoal. Combs reconhece esta realidade, ao afirmar que se trata de uma modalidade de educação informal, ou seja, “(...) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...). O autor continua, nesta linha de pensamento, afirmando que regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas” (1990:126). Como ser social, o ser humano vive uma aprendizagem permanente, ao longo da sua vida, que nos mais variados contextos, se vai desenrolando.

Dizer quem sou, como sou e como trabalho é reflectir quem fui, o que aprendi, com quem me relacionei profissional e academicamente.

Esta incursão no meu percurso profissional e formativo começa, ao contrário do que seria de esperar, na minha infância/adolescência, quando tive oportunidade de viver uma das maiores experiências e aprendizagens da minha vida. Tenho plena consciência de que este foi o primeiro grande passo para a formação da minha personalidade e que ditou, em larga escala, o meu futuro percurso formativo e profissional.

I. Uma experiência Associativa de educação/formação para a vida

Com apenas 8 anos de idade iniciei um caminho de 10 anos de vida num dos maiores movimentos de associativismo juvenil do país: o **Corpo Nacional de Escutas** (C.N.E.) do Escutismo Católico Português. Foi uma experiência tão significativa e marcante para mim que ainda hoje continuo a recordar e a reviver certas aprendizagens ocorridas. Reconheço nesta vivência muito do que aprendi enquanto ser humano e cidadã. Trata-se de um belo percurso de educação de jovens e adultos, numa perspectiva não formal e informal, que tem como um dos grandes lemas formar mulheres e homens para o usufruto da sua cidadania. Passarei então a explicar porque identifico neste percurso aprendizagens relevantes para o meu percurso como formadora de adultos.

Foi a 27 de Maio de 1923 que se fundou o C.N.E., em Braga. Segundo o artigo 1º do Regulamento Geral do C.N.E., o Corpo Nacional de Escutas “ é uma Associação de juventude, destinada à educação integral dos jovens de ambos os sexos, baseada no voluntariado; é um movimento de carácter não político, aberto a todos, em conformidade com as finalidades, princípios e método tal como concebidos pelo fundador, Baden-Powell(...)” (C.N.E., s.d.:5) .

Como finalidades tem a educação integral dos indivíduos “contribuindo para o seu desenvolvimento, ajudando-os a realizarem-se plenamente no que respeita às suas possibilidades físicas, intelectuais, sociais e espirituais, como pessoas, cristãos e cidadãos responsáveis e membros das comunidades onde se inserem” (C.N.E., 1994:5). Esta educação aqui enunciada assenta essencialmente no “desenvolvimento do carácter, da saúde, da criatividade e habilidade manual e do sentido do serviço”. Os Escutas têm como princípios: orgulharem-se da sua Fé e por ela orientarem todo a sua vida; serem filhos de Portugal e bons cidadãos; ter em conta que o seu dever começa em casa. As suas Leis são claras e abrangentes: A Honra do Escuta inspira confiança; O Escuta é leal; O Escuta é útil e pratica diariamente uma boa acção; O Escuta é amigo de todos e irmão de todos os outros Escutas; O Escuta é delicado e respeitador; O Escuta protege as plantas e os animais; O Escuta é obediente; O Escuta tem sempre boa disposição de espírito; O Escuta é sóbrio, económico e respeitador do bem alheio; O Escuta é puro nos pensamentos, nas palavras e nas acções.

A organização a nível nacional segue diferentes níveis: primeiro o nacional, de seguida o nível regional, posteriormente o núcleo e, por fim, o Agrupamento a nível local.

A cada agrupamento compete a direcção do agrupamento - garantida pelos dirigentes - assim como um projecto educativo local.

Todos os pequenos grupos de jovens dentro de cada agrupamento (bandos, patrulhas ou equipas) possuem um lema e um grito. Este último depende da figura ou animal escolhido para denominar o pequeno grupo. Dentro destes grupos os elementos estão organizados por cargos, desde o Guia ao Sub-Guia, passando pelo cozinheiro, guarda-material, relações públicas, guia de região, tesoureiro, secretário, etc. O objectivo destas atribuições é inculcar aos jovens o sentido de responsabilidade dentro de cada bando, patrulha ou equipa, tendo estes a seu cargo tarefas imprescindíveis ao bom funcionamento da mesma.

Ao analisar os métodos educativos do agrupamento, que se baseiam em princípios a nível nacional, verifica-se que, na sua metodologia, o agrupamento tem presente alguns conceitos chave, que são paralelos à educação. A Educação Permanente, a Educação Informal e Educação Não Formal são alguns destes conceitos. Como instituição organizada e com práticas educativas intencionais, o CNE proporciona, no seio da sua organização e filosofia, um conjunto de actividades que pressupõem uma intenção educativa e formativa das crianças, jovens e adultos.

Para além disso, também ao analisar a metodologia educativa das diferentes secções (grupos organizados por faixas etárias), encontro evidências da Educação e Formação de Jovens. Na primeira secção, os pequenos escuteiros, que são denominados por Lobitos, trabalham diversos valores (como por exemplo: amizade, solidariedade, responsabilidade, etc.) com a Chefe da Alcateia, neste caso Aquelá (uma dirigente), tendo como base o Livro da Selva. O Livro da Selva foi a obra escolhida por Baden-Powell para trabalhar a mística da secção porque a criança nesta idade vive do imaginário. Daí através da história do Livro da Selva, simbolizada, a criança aprende de um modo simples a conhecer-se a si própria e a ter uma percepção mais aprofundada das coisas. Nesta história, a Selva é um símbolo universal (do mundo), lugar onde existem vários seres independentemente das etnias ou raças, culturas; um lugar de aventura e mistério.

A educação é um ponto muito importante para os Lobitos, logo ser enfatizado o facto de cada criança ter a sua forma de aprender, pois através da analogia com o mundo imaginário da criança, esta vai aprendendo e formando a sua personalidade. O Lobitismo encontra-se envolvido por um misticismo que nos permite relacionar a religião com a aprendizagem de cada criança. Através do qual os conhecimentos adquiridos com base no Livro da Selva e também na história de S. Francisco de Assis, levam ao desenvolvimento desta forma de ser e viver.

A segunda secção, os Exploradores, assenta na mística relativa ao Explorador como um homem bom que aprendeu, enquanto jovem, a conhecer e amar a Natureza, a ser auto-disciplinado e auto-suficiente, a adaptar-se ao meio em que vive, a respeitar e a viver com as outras pessoas. Tal como o velho Explorador, o jovem deve aprender, num mundo fortemente marcado por desigualdades de toda a ordem, a viver com os outros, a respeitar, a amar e a proteger a Natureza. O Explorador é portador de valores profundamente actuais como a solidariedade, a criatividade e o respeito pela Natureza. A mística permite promover uma educação orientada tanto por valores actuais e universais, como por um modelo que se adapte às necessidades dos dias de hoje e que permita projectar a imagem do Homem do futuro. Numa perspectiva

de educação e formação de jovens, em todas as etapas os exploradores possuem provas no âmbito da saúde e socorrismo; cultura e comunidade; vida da associação; prevenção e segurança; e arte e expressão. São exemplo destas provas: tratar ferimentos; conhecer e caracterizar a sua localidade; angariação de fundos; aplicar conhecimentos de precauções a tomar e diversas situações de emergência; conhecer as técnicas usadas para a elaboração de cartazes, jornais de parede e painel de aventura.

Na terceira secção, os Pioneiros têm como características, o seu carácter dinâmico; aventureiro; já não lhe interessa só teorias abstractas; valoriza a experiência e o agir. “ É na adolescência que o pioneiro admira as pessoas mais velhas e procura imitá-las na sua maneira de ser e agir, criando assim os seus heróis e os seus ídolos” (C.N.E., 1992a:25). A relação entre dirigente e adolescente é uma relação educativa que deverá ter por finalidades: ajudar o pioneiro a construir-se como pessoa humana e responsável; apoiá-lo na procura de respostas para as suas interrogações e interesses, ou aspirações mais profundas; orientá-lo para desenvolver o espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação, justiça, verdade e lealdade; ajudá-lo a estimular a sua criatividade, de modo a tornar-se mais eficaz no seu modo de agir e de ser como Homem. Têm como ideais a segurança pessoal, cooperação, solidariedade, justiça, espírito comunitário, capacidade de organização e realização consequente. Os pioneiros desempenham um papel fundamental na criação e desenvolvimento de novos espaços e na construção de um novo mundo para uma vida melhor.

Por último, a secção dos Caminheiros, é a mais direccionada para a formação de jovens-adultos, uma vez que esta é frequentada por elemento acima dos 18 anos de idade. Dentro da metodologia educativa da secção, o Clã é considerado como: um grupo organizado por caminheiros em busca da maturidade plena, uma comunidade de amigos que se ajudam a conhecer-se a si mesmos, a conhecer e descobrir o meio em que vivem, para o qual vão estar disponíveis, servindo fraternalmente, sem descuidar o seu progresso (enriquecimento individual e comunitário), ajudando a descobrir a sua vocação (C.N.E., 1992b:20)

A mística e simbologia do Caminheirismo traduzem um conjunto de valores e ideais a serem transmitidos aos elementos, um método educativo do Escutismo que pretende incutir nestes jovens-adultos competências para que se preparam para uma vida, a partir de agora, de responsabilidade e desenvolvimento. Com efeito, este método educativo suporta um conjunto de valores de carácter simbólico, na medida em que se utilizam significados, heróis e histórias que lhes servem como exemplos a seguir. “Sem essa proposta de valores, sem um apelo de um ideal, o método Escutista perderia grande parte da sua eficácia como o método de formação de personalidade” (C.N.E., 1992b:37). Esta linguagem simbólica funciona como um conjunto de ícones que traduzem modelos de identificação para os jovens-

adultos desta faixa etária, servem para traduzir e mediatizar eficazmente os valores fundamentais que lhes são propostos.

Por tudo isto afirmo que o Escutismo em geral, e o Caminheirismo em concreto, possibilitam aos seus elementos a apreensão de um conjunto de valores que os preparam para serem pessoas melhores - no sentido humanista - capazes de intervir no mundo, reconhecendo todos os seus recursos.

Retomando o meu percurso de vida, encontrava-me assim integrada num Agrupamento de Escutas na região algarvia, onde cresci no seio de patrulhas e equipas de jovens e adultos, com uma mística e simbologia muito própria, que nos ligava (por traços gerais) à Natureza e causas sociais. Neste percurso aprendi qual a responsabilidade que tenho com o meio ambiente, a importância da protecção e da valorização do património (material e imaterial). Reconheci também que um dos grandes prazeres da vida está em ajudar o outro, ser solidária. Esta mensagem foi fortemente canalizada pelo movimento através de uma célebre frase do fundador do Escutismo, Sir Lord Baden Powell, que disse uma vez que todos deveríamos contribuir para “deixar o mundo um pouco melhor do que o encontramos”...

Tentando reflectir acerca destes momentos, é muito complexo transpor para papel o que representa para os jovens esta experiência de vida. De facto foram muitas as experiências que me ajudaram a reflectir sobre determinados acontecimentos e crescer com eles. Mas é certo que agradeço ao movimento escutista a pessoa em que me tornei: “alerta para servir” os problemas da sociedade. Uma pessoa com grande sentido de responsabilidade pelo ambiente e que gosta de inculcar nos outros esta ideia. Alguém que é sensível às problemáticas sociais em que vivemos no nosso país e que, por não conseguir ficar indiferente, optou por seguir este caminho numa perspectiva profissional. Nesta jornada da minha vida, tive a possibilidade de conviver com inúmeros jovens, mais novos e mais velhos do que eu, trocar experiências, partilhar ideias. Também os dirigentes do movimento, quer no agrupamento onde estava, quer nos outros agrupamentos, foram pessoas importantes para a minha caminhada escutista. Recordo um dirigente da segunda secção, os Exploradores, que muito bem desempenhou o seu papel, para nos inculcar o sentido de responsabilidade, autonomia, e também para vergar a minha teimosia da altura. Foi uma pessoa que sempre me incentivou e impulsionou o meu espírito de iniciativa e pró-actividade. Com uma personalidade muito acessível e de espírito muito alegre, este “chefe” ensinou-me que na vida é preciso desconstruir e simplificar os problemas. Talvez só agora, anos mais tarde e pensando nisto, reconheço o bem que esta pessoa me fez. Estou certa que me ajudou muito a acreditar nas minhas

capacidades e a não desistir das minhas ideias. Como para qualquer ser humano, estes ensinamentos vieram a tornar-se indispensáveis no meu percurso de vida. Tendo por base aspectos desta natureza, afirma Cavaco que a “educação informal, apresenta-se como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes nos indivíduos” (2002:26); por outro lado, quanto a processos educativos mais estruturados e sistematizados, num contexto não formal, também ocorrem aprendizagens. Poderá então afirmar-se que a educação não formal e informal funciona perfeitamente na construção do indivíduo e, para alguns autores, como um complemento ao sistema formal de ensino.

II. Ingresso na Licenciatura

Por motivos que já referi, ser escuta despertou então uma vontade de fazer algo mais pelo mundo e pelas pessoas. Surge então em 2000/2001 o *ingresso na Licenciatura* de Educação e Intervenção Comunitária, num estabelecimento de ensino superior público.

Foi mais uma oportunidade de crescer, aprender mais, *ser mais* enquanto pessoa. Este percurso de formação contribuiu em muito para o meu desempenho em contexto de trabalho e foi de grande aprendizagem face à perspectiva assistencialista que tinha da acção e intervenção social. Percebi que mais do que dar ao outro bens que lhe tirasse a fome ou o frio, era necessário potenciar essa pessoa. Reconheço que a frequência no ensino universitário me permitiu desenvolver o meu espírito crítico e capacidade de comunicação face à realidade que me rodeia.

Durante o meu percurso académico surgiram os primeiros contactos com as disciplinas de Animação e Desenvolvimento Comunitário, Educação de Adultos, Desenvolvimento Participativo, entre outros. Este proporcionou-me uma visão real e informada de vários contextos de intervenção na sociedade e deu-me pistas de como seria a intervenção de educador comunitário ou educador social nestas dimensões. Trouxe-me a consciência de que o bom trabalho se faz capacitando as populações, trazendo-lhes *empowerment*, levando-os a intervir activamente para o seu desenvolvimento sociocultural e na melhoria da sua condição de vida, nos mais variados domínios. O nosso papel seria o de mediadores e muitas das vezes, animadores desta mudança social. Mais do que fazer pelo outro ou dar-lhe algo, trabalharíamos numa perspectiva muito pouco assistencialista. Ficou-me para a memória o ditado que diz “não lhe dê o peixe, mas ensina-o a pescar”, que transmite de forma simples mas concreta a filosofia de trabalho de um educador social.

Durante a licenciatura muitas foram as alusões e leituras sobre o pedagogo Paulo Freire, nomeadamente em *Pedagogia da Autonomia, Educação e Mudança, Pedagogia do Oprimido*, entre outras obras; o Professor Alberto Melo, a Professora Helena Quintas, entre outros estudiosos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal. Enquanto aluna tive a oportunidade de trabalhar muitos dos seus textos e obras literárias, bem como escutar de perto as suas ideias e experiências na área da educação de adultos. Grande parte do meu interesse por esta área vem desta etapa do meu trajecto, em que fez sentido para a minha vida profissional, intervir ao nível social na educação e formação de adultos. Foi por me identificar com esta área e acreditar que a educação faz a diferença e potencia desenvolvimento social, que decidi investir profissionalmente neste contexto. Esse desejo foi crescendo com algumas cadeiras da licenciatura, como *Educação de Adultos*, com o Professor Joaquim do Arco; *Animação Comunitária*, com a Professora Rossana Barros; *Desenvolvimento Participativo*, com o Professor António Frago de Almeida, etc.

No penúltimo ano de licenciatura, por volta de 2004, realizei o ***estágio curricular*** (com a duração de um ano lectivo) no Gabinete de Apoio à Juventude (GAJ) de uma Câmara Municipal algarvia. Éramos um grupo de quatro colegas, todas nós a trabalhar no mesmo local de estágio e em conjunto. O nosso orientador de estágio foi o Professor Joaquim do Arco e a nossa tutora da instituição, uma técnica superior de Sociologia, do departamento de Acção Social da Câmara Municipal.

Na chegada ao terreno começámos por fazer uma caracterização do Gabinete de Apoio à Juventude, tentando conhecer a história, plano de actividades, missão e público-alvo. Para tal, realizámos um trabalho de terreno intenso, com conversas informais, entrevistas, questionários, que nos ajudaram a recolher dados para perceber a realidade envolvente ao Gabinete de Apoio à Juventude. Feito o estudo e diagnóstico, entendemos, em conjunto com a equipa da valência e com o orientador, agir sobre uma problemática detectada e que para nós foi de extrema importância: a divulgação e aproximação do Gabinete, ao seu público-alvo. Isto porque, através da recolha de dados juntos dos jovens (em escolas) e dos técnicos da autarquia, detectámos que a adesão das crianças e jovens do concelho era pouco representativa, o desconhecimento deste serviço era dominante e o plano de actividades desajustado face às necessidades, realidades ou aspirações sentidas pelos mais novos.

Neste percurso inicial encontrámos algumas barreiras, tanto a nível burocrático, como ao nível da cultura da própria instituição a que estávamos ligadas. A autarquia, à semelhança de muitos serviços públicos, tinha uma grande carga de burocracia associada a todo o tipo de acções e actividades que envolvessem o

município, o que atrasava bastante o avanço do trabalho, para pedir autorizações, requisições, dar conhecimento do trabalho às chefias dos pelouros, etc. Uma preciosa ajuda, foi a vereadora do pelouro da Juventude, na altura a Dr.ª Ana Vidigal, que (a meu entender) cedo percebeu estas barreiras, e em muito contribuiu para as minorar. A sua disponibilidade, interesse e apoio ao projecto de Práticas (estágio) do nosso grupo ditaram também o sucesso do projecto. Com efeito, o trabalho avançou e conseguimos, implementar o “DinamiGAJ” – Projecto de Dinamização do Gabinete de Apoio à Juventude. Este foi aprovado em reunião de Câmara e metemos todas mãos à obra. O nosso projecto passou por implementar em todas as escolas de ensino básico (de 2º e 3º ciclos) e ensino secundário do concelho, acções de divulgação do Gabinete de Apoio à Juventude (GAJ). Para tal passávamos manhãs e tardes nas zonas de convívio das escolas, a projectar uma apresentação do Gabinete, sua localização e actividades, com o intuito de cativar os jovens a conhecerem o espaço. A barreira para iniciar conversa era ultrapassada com a oferta de brindes, troca por troca. Era a forma mais prática e directa de chegar até ao público-alvo do GAJ.

Para além das acções de divulgação, procurámos organizar diversas actividades de ocupação dos tempos livres e prevenção de comportamentos de risco com os jovens, de acordo com o resultado de inquéritos que tinham sido aplicados aquando o diagnóstico. Com o intuito de implementar uma perspectiva participativa no projecto, convidámos alunos da escola secundária do concelho, para apoiar na projecção e realização dessas actividades. Neste sentido, a associação de estudantes e outros alunos ligados à escola, participavam mensalmente em reuniões com técnicos do Gabinete e connosco, no sentido de dar as suas contribuições para avançar com os trabalhos. Formou-se assim uma equipa de jovens voluntários no GAJ.

Durante o estágio foram desenvolvidas actividades relacionadas com a educação para a sexualidade, gincana de jogos tradicionais na praia, fim-de-semana radical com acantonamento numa escola, espaço de divulgação de ofertas de qualificação (que incluía vias de acesso ao ensino superior e ensino profissional), elaboração de concurso de cartaz para divulgação de actividades do Gabinete junto dos estudantes de Artes do concelho, entre outras.

A adesão dos jovens foi significativa, o que se ficou a dever (na minha opinião) ao trabalho de terreno e contacto directo que fizemos para a divulgação do Gabinete, das actividades e para a implementação de agentes facilitadores do processo (jovens de escolas que funcionaram como elo de ligação entre o GAJ e o nosso público).

Esta experiência foi muito gratificante, pois ficou a ideia de dever cumprido. Academicamente permitiu-me aplicar muitas das aprendizagens teóricas da universidade, construir uma perspectiva menos ingénua da

realidade das instituições e, por outro lado, dar lugar a novos conhecimentos quanto ao trabalho com os jovens, à cultura institucional das autarquias, quanto ao trabalho a que está subjacente a organização deste tipo de eventos e o que acarreta. Também surgiram algumas limitações, ligadas ao tempo que tínhamos disponível para estágio em contraponto com o tempo que estas actividades exigiam; a disponibilização de recursos foi também um factor limitativo; e por outro lado, a morosidade que o próprio sistema municipal impunha, quanto à tomada de decisões e recepção de respostas para avançar com as actividades.

Também por ser jovem e residente no concelho onde estava a intervir socialmente, a motivação foi singular. Afinal estava a trabalhar para a comunidade em que me encontrava inserida, vendo nos discursos dos jovens a quem chegávamos, o meu próprio discurso quando tinha as suas idades. Daí a minha identificação com este projecto de estágio, que levou também à minha satisfação pessoal quanto às metas alcançadas. Criou-se uma boa relação com a autarquia, reconheceu-se o trabalho que se conseguiu e os avanços ao nível da proximidade dos jovens com a valência do Gabinete de Apoio à Juventude.

Foi um trabalho muito satisfatório para mim, pois reconheci que estava a contribuir para a ocupação dos tempos livres daqueles jovens e para a prevenção de comportamentos de risco, próprios destas faixas etárias. Criaram-se laços entre a autarquia e a comunidade juvenil.

A minha formação académica continuou e no ano de 2005 realizei o meu **projecto de investigação**. Em conjunto com outra colega, optámos por não continuar no Gabinete de Apoio à Juventude, por termos algum receio das barreiras que poderiam surgir ao tentarmos fazer um estudo mais aprofundado de uma qualquer problemática ligada à juventude ou ao Gabinete. Assim, surgiu a oportunidade de estudarmos uma problemática distinta, na área da terceira idade. O projecto de investigação, mais uma vez com cariz na intervenção comunitária, desenvolveu-se tendo por base o estudo da realidade do artesanato numa freguesia do barrocal algarvio. Foi nossa intenção comprovar que o futuro do artesanato estava ameaçado, dada a idade avançada dos artesãos existentes, bem como a falta de iniciativas ligadas à formação de artesãos na região, e à necessidade de se reinventar o próprio artesanato.

Foi um trabalho de muita pesquisa, muitas deslocações pelos montes, em que entrevistámos vários artífices, que nos contaram a sua história de vida. Procurámos perceber como tinham aprendido a arte, que artefactos produziam, como os tinham divulgado e qual o sentimento que tinham em relação ao

presente e ao futuro do artesanato. Muitos reconheceram a desvalorização, perante a sociedade, de objectos feitos à mão; mas por outro lado, a necessidade de se reinventar o gosto pelo artesanato, com artefactos visualmente mais modernos ou aplicados a usos e práticas correntes. Perante esta problemática, o projecto de investigação obrigou à planificação de um projecto de intervenção. A nossa resposta foi considerar a hipótese de construção de um ecomuseu naquela freguesia, promovido e suportado pela autarquia, e virado para o turismo nacional e internacional. Este projecto foi mais tarde oferecido à autarquia em causa. Coincidência ou não, já li nos boletins municipais notícias sobre o projecto de um museu do barrocal nessa mesma freguesia, direccionado para as artes e ofícios artesanais.

O dito projecto de investigação etnográfico, realizado no último ano da licenciatura, foi também importante no meu percurso pessoal e profissional. Por um lado, pela proximidade que proporcionou com os artesãos, pois foram necessários várias horas e visitas às suas casas para a realização de conversas informais e entrevistas. Nestas horas de conversa, aprendi muito sobre a vida destas pessoas do meio rural e reconheci a importância que este património (*i*)material tem para a nossa identidade cultural. Trabalhar com os artesãos, na sua maioria idosos, foi uma delícia. Permitiu-me crescer muito, aprender com eles alguns segredos da arte. Mas também me deu a ganhar outra sensibilidade face à realidade da terceira idade, do isolamento do meio rural e da constante ameaça a estes modos de vida. Foi nesta perspectiva que entendi as palavras de Vilarinho quando refere que “não será por obra do acaso que todos os grandes poetas sentem pelas artes manufacturais um carinho e uma compreensão muito especial... Talvez, porque no Princípio desse esforço iniciático de construção e descoberta, coube às mãos do Homem saber conjugar a utilidade e a beleza num só objecto. O útil e o belo ao serviço de uma função pelas mãos e ferramentas de um artífice que paradoxalmente aprendeu cedo a materializar os seus sonhos” (2002:5). Por último, esta investigação etnográfica possibilitou-me compreender que o futuro do artesanato está em rentabilizar a actividade, através da inovação e revitalização dos artefactos para as necessidades e gostos da sociedade actual.

III. Inserção no mercado de trabalho

Já na fase final da licenciatura, consegui colocação para um **estágio profissional** de 9 meses numa instituição de carácter associativo, uma Casa de Cultura do barrocal algarvio, que implementou numa das freguesias do seu concelho um projecto de intervenção e desenvolvimento social. Tratava-se de uma iniciativa financiada por fundos comunitários (programa POEFDS – Programa Operacional Emprego,

Formação e Desenvolvimento) e desenvolvida no seio de dois bairros de habitação social, com várias problemáticas subjacentes. As valências que compunham o projecto eram: a implementação de um ATL, a construção de um banco de trocas, acompanhamento psicológico a crianças, promoção de actividades para os jovens com vista à redução de comportamentos de risco juvenis, promoção de debates e conferências para sensibilização da comunidade envolvente às problemáticas relacionadas com os bairros, e implementação de ofertas de qualificação e acções de sensibilização para adultos.

O meu trabalho no projecto estava estritamente ligado à acção directa com a comunidade jovem e adulta dos bairros, pelo que as actividades em que me envolvi mais directamente foram: a construção de um banco de trocas, para o conseguirmos implementar foi necessário fazer uma grande divulgação do banco (nos bairros, escolas, e outros locais) para angariação de roupas, brinquedos, mobiliário, livros, calçado, enfim tudo o que fosse útil aos mais carenciados. Para beneficiar do banco era necessário efectuar uma inscrição no projecto e trazer para a troca outros objectos, a fim de efectuar a troca e contribuir para a sua auto-sustentabilidade; outra das actividades em que colaborei foi a promoção de iniciativas para os jovens com vista à redução de comportamentos de risco. Para tal, criámos uma aproximação às crianças a partir dos 10 anos de idade (que deixavam de estar integradas no ATL, mais destinado ao 1º ciclo) e organizámos o Grupo dos Bons Malandros (nome instituído pelos próprios). Neste grupo, apoiávamos na realização dos deveres escolares, organizávamos várias actividades (algumas delas propostas por eles) de ocupação dos tempos livres, mas também com um propósito pedagógico. Muitos dos temas que trabalhámos estiveram ligados à interculturalidade, prevenção da toxicodependência, informação sobre sexualidade juvenil, entre outros; outra das actuações do projecto consistia na promoção de debates e conferência para sensibilização da comunidade envolvente às problemáticas relacionadas com os bairros de habitação social, onde foi possível organizar um debate sobre esta realidade com partilha de várias experiências nestes contextos. Conseguimos também realizar um *workshop* sobre emigração e inclusão, aberto a vários técnicos desta área. Procedemos também à implementação de ofertas de qualificação para adultos e acções de sensibilização, em que o meu papel foi apoiar na divulgação e acolhimento de candidatos (utentes de outras valências do projecto), bem como na selecção dos mesmos. Por outro lado, realizei algumas acções de sensibilização sobre alimentação saudável, economia doméstica e higiene, voluntariado e limpeza das habitações. Estes temas foram despistados através do contacto com os habitantes dos bairros, mas também através da aplicação de questionários. Após um diagnóstico de necessidades, organizaram-se pequenos grupos de utentes que, num ambiente não formal, participaram em várias sessões na sede do projecto com métodos dinâmicos, que potenciaram os seus conhecimentos e práticas

para estas temáticas. Em temas mais práticos, foram também realizadas intervenções no domicílio, em que se tentavam passar alguns hábitos ao nível da arrumação, limpeza e higiene das habitações. Nestes casos, eu, enquanto técnica, adquiria com fundos do projecto produtos e materiais de limpeza (alguns deles inexistentes nas casas de alguns utentes) e procedia à limpeza, arrumação de espaços nas habitações dos utentes (cozinhas, quartos, casas de banho, etc.) em conjunto com um dos proprietários da casa/utentes do projecto. Organizámos também uma parceria entre o nosso ATL e a casa de repouso local, onde tive oportunidade de implementar um projecto de animação intergeracional, com as crianças do ATL e os idosos da casa de repouso. Foi interessante, ver as crianças aos poucos e poucos perderem medo das pessoas mais velhas (visivelmente mais debilitadas), assistir à sua interacção, ao apoio que os mais pequenos (depois de se ambientarem a idosos desconhecidos) davam aos mais idosos em actividades de animação desportiva. Foi uma iniciativa interessante para ambas as partes: as crianças ganharam à vontade com os idosos. Puderam aplicar algumas actividades desportivas de manutenção, tiveram direito a muitos mimos e atenção dos utentes da casa de repouso; os idosos puderam ocupar os seus dias de forma diferente, com a alegria que enchia as salas de estar dos pequenos, realizar actividades de animação desportiva com a ajuda das crianças; puderam acima de tudo conviver, conversar. Esta actividade decorreu durante um ano lectivo inteiro.

Durante o estágio tive também a oportunidade de ser tutora nas práticas (estágio curricular) de alunas de Educação e Intervenção Comunitária que pretendiam realizar o seu estágio no Projecto. Num contacto com a orientadora por parte do estabelecimento de ensino superior, aceitei o convite para a tutoria. Foi um grande desafio na altura, pois tinha acabado de sair da universidade, e sentia que tinha muito para aprender e nada para ensinar. Mas a nossa evolução depende também do nosso empenho e por isso dei o meu melhor. As alunas estagiárias organizaram um projecto de estágio orientado para o trabalho que já desenvolvíamos com os jovens, no sentido de incrementar as relações com os adolescentes do bairro e trazer mais utentes ao projecto. Este correu bem, pois a adesão dos jovens foi significativa e as actividades desenvolvidas pelas alunas ajudaram bastante na divulgação e alcance de metas do projecto. Gostei muito desta oportunidade pois, devido à minha personalidade de natureza preocupada e um pouco maternal, a função de tutoria funcionava bem, dando-me a possibilidade de acompanhar, aconselhar e orientar as formandas no seu projecto de estágio.

Também nesta época tive a oportunidade de iniciar, através do IEPF, a minha **formação pedagógica inicial de formadores**, com especialização em Igualdade de Oportunidades. Foi uma formação bastante interessante, que na altura eu encarava como um investimento para poder vir a dar formação a adultos. Daí me ter motivado para a frequentar. Identifiquei-me bastante com a formação e o papel/perfil do formador, registando mentalmente na altura que esta seria a minha aposta no futuro. Esta oportunidade permitiu-me desenvolver os meus conhecimentos ao nível da formação de adultos, com algumas noções de psicologia da aprendizagem; adquirir novas competências no que toca à planificação e realização da formação quanto a métodos, técnicas, dinâmicas a implementar. Com efeito, esta experiência permitiu-me a valência pedagógica, na minha formação, que não tive na minha licenciatura. A formação foi muito positiva, não só na questão da aprendizagem como também ao nível dos colegas que conheci. Eram pessoas de diferentes domínios profissionais mas com quem criei uma boa ligação.

O meu estágio profissional decorreu os nove meses que estavam programados, mais três meses de prolongamento autorizado à instituição pelo IEPF e após a finalização do estágio (dado não haver condições financeiras para a minha continuidade) terminei as minhas funções de técnica de intervenção comunitária. A saída foi muito difícil, em termos profissionais, uma vez que a pouca experiência que possuía e a insegurança face ao mercado de trabalho aumentavam os meus receios. Por outro lado, visto ser a minha primeira experiência profissional, havia aqui uma ligação de quase dependência em relação às crianças com quem trabalhei, às comunidades destes dois bairros. Ter acompanhado estes utentes durante este período de tempo criou um grande envolvimento para com a comunidade. Foi necessário um grande esforço e persistência para que esta comunidade nos deixasse “entrar” nas suas vidas. E o facto de ver que a minha acção, conjuntamente com a dos restantes colegas, fazia a diferença no dia-a-dia de algumas pessoas criou um grande sentido de utilidade e contribuição em mim. Foi bastante gratificante reconhecer que, mesmo de uma forma pouco representativa, fizemos a diferença na vida daquelas crianças, jovens e adultos ao tentarmos dar-lhes ferramentas para acederem uma maior qualidade de vida. Trabalhar neste contexto social possibilitou-me desenvolver a minha capacidade crítica e de análise, apercebendo-me do ciclo vicioso que é a pobreza, realidade da maioria das famílias com quem trabalhei. Pode-se afirmar que este trabalho foi realizado, na minha perspectiva e no que toca à minha responsabilidade, à luz do que Alberto Melo entende por Educação de Adultos, de natureza comunitária ou popular, ou seja, “um movimento de contra-corrente, a favor da crescente autonomia das pessoas, e na oposição a toda e qualquer corrente de natureza totalitária dentro da Sociedade. (...) procura abrir, sempre mais largos, os

horizontes do possível. (...) estará sempre ao serviço de uma Sociedade Aberta: à mudança, à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas ...” (1996: 20). Com efeito, entendo que esta intervenção, de natureza comunitária, nos e com os bairros e os seus habitantes, permitiu que estes tivessem a sua oportunidade de contrariar o estereótipo e as tendências destes grupos sociais, vendo nestas iniciativas de educação permanente, uma oportunidade de capacitação, de melhoria do seu bem-estar e de contrariar o rumo “natural” dos acontecimentos.

Porém, após a minha saída do projecto, uma semana depois conseguia trabalho como **coordenadora de ATL** numa associação cultural e desportiva, perto da minha residência. O trabalho surgiu na sequência da minha candidatura espontânea e a direcção da associação contactou-me para me apresentar uma proposta: a implementação de um espaço de ocupação dos tempos livres para as crianças e jovens da freguesia, a iniciar naquele verão. Pareceu-me um desafio, pois os recursos humanos e materiais eram muito limitados e o tempo para organizar e implementar a valência também. A condição contratual não era certa mas aceitei a proposta.

Foi um trabalho muito solitário, uma vez que não havia ninguém que me apoiasse. Quando dependia da decisão da Direcção, apresentava a situação que era aprovada ou não. O trabalho era totalmente organizado por mim. Aqui, o meu espírito de iniciativa e autonomia foi decisivo.

Metendo mãos à obra, comecei por organizar um plano de actividades para a valência, estabelecer contactos para pedidos de transporte, alimentação, visitas ao exterior, e por fim, a divulgação do Espaço da Miudagem da freguesia, nome escolhido e aprovado para a valência. Quanto às infra-estruturas, contávamos com uma escola primária antiga, doada pela autarquia, que estava à disposição da associação. Foi necessária uma intervenção de fundo nas instalações, para criar condições pedagógicas e de segurança para a valência. Desde fazer cortinados, a pintar paredes e fazer limpeza grossa, fiz de tudo...

Recorri também ao IPJ e apresentei candidatura para o programa de jovens animadores voluntários na ocupação de tempos livres, que possibilitava a inscrição de jovens adolescentes para participarem do projecto como animadores. Do corpo de sócios e utentes da associação, seleccionámos três jovens que apoiaram, mais tarde, no acompanhamento das crianças durante as actividades das férias de verão. Com a divulgação feita junto dos utentes da associação, nas zonas residenciais da freguesia e junto dos principais serviços públicos, conseguimos uma adesão razoável de crianças para as férias de verão. Para tal foi muito

importante a necessidade que se sentia naquela freguesia a este nível, uma vez que muitas eram as famílias que se queixavam de não ter com quem deixar as crianças durante as férias de verão. Realizámos uma reunião de pais, de todas as crianças inscritas, para apresentar o regulamento interno (feito por mim e aprovado pela Direcção da Associação), o plano de actividades, horários, equipa pedagógica e ementa de almoços. Iniciámos a actividade com cerca de 20 crianças entre os 4 e 12 anos de idade, que permaneciam das 9 às 18h no Espaço da Miudagem, comigo e com um dos monitores voluntários. Realizámos várias actividades em sala, ao ar livre e visitas ao exterior, que estavam organizadas por semanas temáticas, entre elas, a semana do ambiente, a semana das artes, a semana do verão, etc. Era meu objectivo, proporcionar actividades às crianças, numa perspectiva de animação sociocultural e não apenas por lazer. O transporte das crianças para e do Espaço da Miudagem, era feito pelas carrinhas da associação (para quem o solicitava), bem como para as visitas ao exterior.

A experiência durante o verão foi um desafio constante, não só pelo desgaste que a própria actividade me causou, como também com constrangimentos diários com a falta de recursos monetários e recursos humanos. A associação não disponha de meios para suportar a valência, a não ser através da mensalidade paga pelos pais, da qual se teriam de pagar os gastos com materiais e alimentação, e de onde a Direcção da associação ainda pretendia tirar lucros. Quanto aos monitores, visto serem adolescentes, não representavam uma ajuda eficaz, pois praticamente nenhum deles possuía a experiência e maturidade necessária para aquela função. Esta situação representou uma grande sobrecarga para mim, que tinha a responsabilidade do espaço e da segurança daquelas crianças. Foi um constante braço de ferro...

No final do verão foi feita uma festa com todas as crianças, onde organizámos uma apresentação dos trabalhos e actividades desenvolvidas durante a estação, com um pequeno lanche partilhado, para o qual contámos com a colaboração dos pais.

Após o verão, tentámos investir na criação de um serviço de estudo acompanhado, onde as crianças pudessem realizar os seus trabalhos de casa e desenvolver algumas actividades de ocupação dos tempos livres, até os pais as poderem ir buscar. Porém, a adesão foi muito fraca, não por não haver esta necessidade, mas sim pelo valor que se havia estipulado para a mensalidade a pagar e também pela criação (naquele ano) do prolongamento de horário nas escolas de 1º ciclo. Uma vez que o meu vencimento vinha das mensalidades das crianças, os valores que se pediam eram demasiados elevados. Contudo, o serviço avançou com cerca de cinco crianças. Estas eram recolhidas na escola, chegavam às

instalações do Espaço da Miudagem e lanchavam. Depois elaboravam os seus trabalhos de casa e o restante tempo era ocupado com actividades de tempos livres que eu dinamizava.

No término desse ano civil, em Dezembro, juntamente com a Direcção da associação, optámos pela não renovação do meu contrato, por não haver condições da entidade para cumprir com as condições estabelecidas. Por outro lado, a rentabilidade do Espaço estava a ser quase nula para a associação, o que poderia provocar mais danos ao nível do seu próprio orçamento.

De todas as experiências profissionais que tive, esta foi sem dúvida a mais negativa. Em primeira análise pela precariedade do posto de trabalho, que era muito incerto e altamente dependente das mensalidades das crianças abrangidas. A falta de recursos com que me deparei, muito característica da realidade das associações do nosso país, foi demasiado constrangedora para que se conseguisse desenvolver um trabalho rigoroso e de qualidade. Por outro lado, esta experiência de trabalho com crianças tão pequenas demonstrou-me que, profissionalmente, este seria um caminho a evitar. Enquanto pessoa e enquanto técnica percebi que não me sentia “peixe na água” e muito menos, preparada para trabalhar com estes públicos tão jovens. Foi uma fase muito difícil, porque encarei esta experiência com grande frustração. Não me sentia realizada com o trabalho que desenvolvia junto dos mais pequenos. Esta época nada teve a ver com a que vivi com os jovens adolescentes com quem tinha trabalhado no projecto anterior. Por um lado, porque o número de técnicos e auxiliares envolvidos era francamente superior e mais qualificado; por outro lado, porque já eram indivíduos de mais idade, com comportamentos menos infantis e dependentes, e que impunham outro tipo de desafios no nosso trabalho. Muitas foram as vezes em que pensei que não tinha perfil nenhum para trabalhar com crianças tão pequenas.

Mas nem tudo foram espinhos. Exercer esta actividade, embora por tão curto espaço de tempo (seis meses), permitiu-me como é óbvio, viver algumas aprendizagens. Numa fase de planeamento e organização das actividades de verão, também desenvolvi os meus conhecimentos quanto à dinâmica associativa. Já tinha algumas noções aquando a minha experiência escutista, mas ao trabalhar directamente com a direcção da associação, tive consciência da orgânica de uma associação desportiva e cultural, da dependência que estas, em geral, têm das quotas e jóias dos seus sócios para sobreviver, pois os apoios vindos do poder local e de outras instituições, são muito poucos. Pelas condições que referi anteriormente, a minha capacidade de gerir recursos beneficiou bastante, pois tive de aprender a “fazer magia” com o pouco que tínhamos disponível. Mesmo assim, comparando o antes e o depois, penso ter desempenhado um bom trabalho no espaço que tínhamos disponível. Por fim, tive de aprender

minimamente a trabalhar com crianças como as que tive a cargo. Mesmo com muita dificuldade, acabei por aprender a controlar as emoções nas situações mais agitadas e descontroladas em sala e a gerir o relacionamento interpessoal entre as crianças, para que não se verificassem situações de agressividade ou outro tipo de desrespeito.

Meses mais tarde, já em situação de desemprego, surge o contacto de um antigo Professor universitário, que me questionou querendo saber se estava interessada e disponível para trabalhar num **centro RVCC**, informando-me de que o centro RVCC pertencente à universidade estava a recrutar Profissionais de RVC. Aconselhou-me a enviar candidatura, pesquisar informação sobre o centro e sobre os processos RVCC, e desejou-me boa sorte. E escreviam-se as primeiras linhas como formadora de adultos...

Feita a entrevista e esperadas algumas semanas, recebi então a notícia de que tinha sido seleccionada, do Director do CRVCC, Prof. António Fragoso de Almeida. Ainda hoje guardo a carta que recebi, como recordação. Foi um momento de grande felicidade, pois via nesta área de trabalho o meu futuro profissional.

IV. Experiência como educadora/formadora de adultos

Entro então na realidade da **Educação e Formação de Adultos em Portugal**, que para trás tinha já muitos anos de história, de caminhos de esquecimento, falta de tradição e práticas, entre outros sintomas. A obra *Educação de adultos e educação permanente – a realidade portuguesa* retrata precisamente a perspectiva histórica da educação de adultos ligada à realidade portuguesa. O autor começa por descrever (no capítulo I) a origem da mesma, referenciado a conferência de Nairobi da UNESCO, onde se utiliza pela primeira vez a expressão *educação de adultos*. Descrimina as diversas conferências internacionais de EA realizadas na Dinamarca, Canadá, Japão, etc., onde se vão assistindo a avanços neste campo. Caracteriza o significativo papel da UNESCO na promoção da educação de adultos pouco escolarizados, com campanhas de alfabetização, por exemplo. Introduce o conceito de educação popular, originário da escola moderna francesa, como um movimento que corresponde a uma nova fase de evolução da escola. Relativamente ao segundo capítulo, no caso português, Belchior relaciona a nossa adesão ao mundo moderno com a evolução da educação e da formação. Retrata o acesso à educação desde 1820, passando pela panorâmica do 25 de Abril de 1974 até à instituição da Lei de Bases do sistema educativo em 1986.

Neste campo, iniciei funções em regime de voluntariado, durante três meses, para começar a ambientar-me à equipa, ao trabalho e às funções de Profissional de RVC e ao próprio processo de reconhecimento de competências.

Fui acompanhando os colegas em entrevistas de diagnóstico, atendimentos individuais, sessões de reconhecimento em grupo, sessões de júri, entre outras. Também comecei a manusear a plataforma informática SIGO, que na época trazia muitas “dores de cabeça” aos técnicos, pela sua morosidade. Assim, ofereci-me para actualizar a Plataforma, no que referia ao trabalho de três Profissionais de RVC, que se encontrava muita desactualizada. Foi uma forma de entender as várias fases que um adulto percorria desde o acto da inscrição, num CRVCC.

Esta nova etapa profissional permitiu-me uma “**socialização profissional**” da área da Educação de Adultos. Em Educação de Adultos, uma dinâmica global: entre o escolar e o experiencial (capítulo do livro *Aprender fora da escola – percursos de formação experiencial*, de Cármen Cavaco), a autora problematiza alguns conceitos ligados à aprendizagem, nomeadamente: o conceito de educação de adultos, que relaciona com a alfabetização, ensino recorrente, formação profissional, educação extra-escolar. No fundo trata-se de todas as modalidades educativas, sejam elas de natureza formal, informal ou não formal. Cavaco reconhece a importância da valorização das modalidades não formais e informais, associadas a períodos distintos ao período do sistema escolar da vida dos indivíduos.

Outro dos conceitos apresentados é o de analfabetismo, ao qual se apresenta uma breve definição. Este traz consigo o estigma social. Este conceito evolui para iliteracia, termo posto em uso para contrariar a tendência pejorativa. É referenciado o estudo da literacia em Portugal, coordenado por Ana Benavente, que demonstra o elevado nível de iliteracia dos portugueses, ou seja, a fracas competências ao nível da leitura, escrita e cálculo. A condição do analfabeto é também trabalhada, em que a autora faz referências ao pedagogo brasileiro Paulo Freire, interpretando as suas ideias quanto ao assunto.

Cármen Cavaco desenvolve a sua interpretação da educação informal e sua relação com a aprendizagem e formação experiencial, afirmando que a formação e aprendizagem experiencial têm origem nas modalidades educativas informais, embora o sistema escola hegemónico não lhes confira validade. Esta corrente está directamente ligada ao pragmatismo na educação de adultos.

Afirma Carmén Cavaco que “ na vida profissional pode-se dizer que a transformação de um trabalhador em início de carreira em técnico experiente se fica a dever, essencialmente, ao processo de formação experiencial” (2002: 40). Com efeito, a partir da acção reflectida fui construindo novos saberes face a EFA. Foi possível aproveitar os conhecimentos que já trazia da universidade a respeito dos CRVCC, e começar a desbravar caminho enquanto educadora e formadora de adultos, numa das minhas primeiras ou mais expressivas experiências profissionais até então. Foi necessário localizar-me face às diversas práticas de EA instituídas, que Florentino Fernández apresenta e caracteriza como os três modelos que regeram o trabalho educativo com pessoas adultas, durante o século XX: o modelo receptivo alfabetizador (caracterizado por uma pedagogia vertical, em que o aluno ou formando funciona como arquivo de informação e conhecimento); o modelo dialógico social (que apresenta como pressupostos a interacção de formador e formandos no acto educativo, com vista à reflexão sobre as suas experiências); e o modelo económico produtivo (respeitante ao ensino de competências úteis para a população activa, ou seja, classe trabalhadora). Dos três modelos o autor afirma que o que se encontra vigente/dominante na sociedade actual é o modelo económico produtivo, aspecto que com o tempo e o distanciamento da profissão vim a confirmar.

Em Junho de 2007 iniciei, oficialmente, funções naquele CRVCC. Ao mesmo tempo, outra colega, Mónica Gonçalves, também iniciou as mesmas funções naquela mesma entidade. O trabalho e a aprendizagem foi-se desenvolvendo, começando aos poucos. Fui iniciando grupos de processo RVCC de nível básico no centro e entrevistas de diagnóstico. Naquela época a figura de técnico de diagnóstico e encaminhamento era inexistente, pelo que cabia aos profissionais de RVC esse trabalho. Eram realizadas sessões de esclarecimentos e entrevistas individuais, em que se despistava qual a oferta mais adequada entre muito poucas hipóteses existentes: cursos EFA ou RVCC. Esta realidade da região fez com que a grande maioria dos candidatos ingressasse em processos de RVCC para a certificação do 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade. Cedo ganhei a perspectiva de que os adultos que acorriam ao CRVCC faziam-no com a perspectiva de frequentar “aquela coisa de «RCVV» para acabar os estudos depressa”. Assim se foi criando uma perspectiva deturpada do processo, uma vez que todos o faziam e faziam tudo, ou seja, o adulto teria de sair totalmente certificado após a sessão de júri, por mais uma vez não haver respostas para os que necessitassem de adquirir competências nas áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação. Em idêntica linha de argumentação, afirma Luís Rothes, que “temos de evoluir no sentido de pensar que todos

os adultos têm competências, vamos valorizar essas competências, reconhecê-las, validá-las mas, simultaneamente, temos sempre de assumir que são competências insuficientes, sempre” (2010: 8). A tutela dos CRVCC era, naquele período, a DGFV- Direcção Geral de Formação Vocacional. Na minha perspectiva, a sua visibilidade perante os CRVCC era, em comparação à actual ANQ, IP., diminuta. Funcionava como uma instituição que estabelecia as orientações gerais dos CRVCC, mas a sua intervenção ao nível de outros domínios da educação e formação de adultos era pouco significativa. Com os CRVCC, a articulação era limitada, o que se verificava pelo fraco acompanhamento ao trabalho das estruturas de reconhecimento, validação e certificação de competências. A este respeito, Licínio Lima refere que a falta de qualificação não se deve apenas ao choque tecnológico muitas vezes proclamado, mas sim a uma falta de investimento na educação de adultos em Portugal, ao longo dos tempos. O autor fala sobre a despolitização da educação, que mais uma vez nos leva para a dependência das actividades educativas face à política. Lima refere que “a educação de adultos em Portugal não terá possibilidade nunca de se consolidar sem políticas públicas e sem apoios financeiros do Estado” (Lima, 2008). Por outro lado, o autor alerta para o risco que se corre em entregar a educação de adultos a empresas do mercado, pois considera que os problemas sociais existentes não diminuem com formação profissional que se possa oferecer no leque das empresas de formação privada. Afirma ainda que a geração vindoura que agora estuda nas universidades, em licenciaturas de educação de adultos é alvo de uma prática dominante ligada à gestão de recursos humanos através da formação e não à verdadeira educação de adultos.

O trabalho no centro continuou. No final desse ano a direcção do Centro alterou-se. O director do CRVCC, o professor que me tinha dado conhecimento da vaga para Profissional de RVC, saiu da função por questões profissionais. A coordenadora da altura assumiu então essa função. Na época a equipa sentiu muito esta mudança. Pessoalmente, este professor foi sempre uma pessoa que admirei, não só pela capacidade que tinha de “chegar” aos alunos e motivá-los para a aprendizagem de determinados temas, como também pelo factor humano que investia nas suas relações profissionais. Era uma pessoa que se dedicava muito ao ensino, aos alunos e ao trabalho do centro. Acreditava na metodologia de balanço de competências e detinha bons conhecimentos neste âmbito. No meu percurso profissional e académico, foi uma pessoa que me marcou pela positiva e me ajudou a evoluir e a deixar de lado a faceta mais bancária e formal da educação de adultos.

Já na presente década é instituída a ANQ, IP., também bi-tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social. Quanto à actividade deste instituto público, Rothes afirma que, com a promoção do Programa Novas Oportunidades como política educativa pública, “estamos a conseguir densificar a intervenção neste campo e a conseguir chegar à pequena freguesia” (2010:8). Luís Rothes reconhece que a INO representa um grande investimento por parte do Estado com uma fase de massificação deste campo. Afirma que a rede de CNO montada consegue abranger grande parte do território português, é “um património conquistado que deve ser valorizado”. Segundo o professor, o novo desafio estará em ligar o que já foi feito, com outras dimensões da EA. Relativamente aos cursos EFA, questão apresentada pela Aprender ao longo da vida, Luís Rothes faz um balanço positivo e defende a metodologia do reconhecimento de adquiridos aplicado à população em geral, a par (e não menos importante) de necessidades de formação que necessitam de ser satisfeitas, pois serão sempre competências insuficientes aquelas reconhecidas da experiência ao longo da vida. Rothes defende portanto processos de RVCC parcial, articulados com projectos de vida e formação construídos.

Esta referência demonstra uma das principais características desta Iniciativa, para os profissionais da área: a massificação (geográfica) das ofertas de educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados. Congregando várias ofertas formativas no eixo para jovens e noutra eixo para adultos, o Programa Novas Oportunidades vinculou fortemente, para a opinião pública, a oportunidade de uma educação para todos, com ofertas de qualificação para a certificação escolar do ensino básico e ensino secundário. As orientações da ANQ, IP. são altamente direccionadas para o estabelecimento de uma rede de centros Novas Oportunidades (antigos CRVCC), orientados para a prossecução de metas de certificação na população adulta activa, em Portugal. Comparativamente às estruturas anteriores, estes passaram a acumular, para além da realização de processos RVCC, o diagnóstico e encaminhamento para ofertas de qualificação, de todos os candidatos; e o acompanhamento dos adultos no seu percurso/ plano de qualificação pessoal. Para além de monitorizar os CNO, a ANQ, IP., tem também a seu cargo a monitorização de todas as ofertas de qualificação desenvolvidas no sistema educativo, bem como a formação de um vasto número de técnicos ligados à EFA (surgidos da expansão da INO) e a promoção de conferência e publicações relativas a este campo. “(...) no quadro do relançamento da educação de adultos em finais de 1990, novas ofertas são apresentadas aos adultos, ofertas estas que a Iniciativa Novas Oportunidades retoma, em 2005, atribuindo um relevante alento à política pública de educação e formação de adultos” (<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>).

Assisti portanto à grande massificação das **Novas Oportunidades** e à alteração da nomenclatura para Centros Novas Oportunidades. Esta marcava uma fase de mudança no trabalho destas infra estruturas, que na perspectiva das políticas públicas, passariam a assumir um papel de diagnóstico e encaminhamento dos candidatos para um percurso de qualificação que seria o mais adequado, contrariamente ao trabalho anterior unicamente destinado ao reconhecimento e certificação formal de competências.

As alterações verificadas trouxeram, quanto a mim, vantagens e desvantagens no trabalho de terreno dos CNO, que também a minha equipa e eu própria sentimos a partir de 2008. A INO trouxe grande visibilidade dos CNO à sociedade em geral, mas essa exposição gerou controvérsia. Penso que as equipas sentiram que o seu trabalho era encarado com facilitismo. Os processos RVCC continuavam a ser o encaminhamento primordial dos adultos. Quiçá pelas metas a que os centros estavam sujeitos (para a obtenção de financiamento), ou pelas opções dos próprios adultos (crédulos de que este caminho seria fácil, rápido e mais flexível), ou ainda pela falta de ofertas de qualificação alternativas, no início da Iniciativa.

Por outro lado, a visibilidade gerou informação perante os adultos pouco escolarizados (público-alvo dos CNO), que se dirigiram em massa para efectuar inscrições. Este aspecto foi, quanto a mim, o mais positivo de toda a INO, pois nunca antes em Portugal se tinha assistido a uma abrangência tão significativa de pessoas com baixas qualificações, a ofertas de qualificação.

Enquanto profissional de RVC no CNO onde me encontrava, desde que tinha iniciado estas funções, continuei a acompanhar processos de nível básico. Entretanto, deixei de colaborar directamente no diagnóstico dos candidatos, com o aparecimento da figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Para este novo técnico, a pressão nos primeiros meses foi imensa, pois o trabalho que antes era feito por 3 ou 4 profissionais de RVC, era agora da responsabilidade de um só técnico. Na nossa equipa esta circunstância gerou tensões (numa fase inicial), pois os profissionais viam-se pressionados com “números” a que não conseguiam responder se não se encaminhavam as pessoas para frequentar processos RVCC. E logo aqui se inverteu a natureza dos Processos RVCC. Cedo percebi, com este tipo de pressões face a metas, que a natureza e metodologia dos processos RVCC eram incompatíveis com a escala de objectivos impostos aos CNO, pela tutela. Defendo por isso a existência de objectivos, mas não sem um diagnóstico e estudo da realidade em que o CNO se encontra inserido, no sentido de evitar imposições astronómicas às equipas, que depois na prática e na comunidade em que se inserem não encontram essa mesma realidade. Isto porque, se fosse realizado um estudo e cada território, no sentido de analisar a situação de cada

região ou concelho em termos da sua qualificação, possivelmente os objectivos impostos (se instituídos tendo por base essa realidade) seriam mais ajustados ao âmbito geográfico em que os CNO se encontram.

Por outro lado, estando nós inseridos numa instituição, enquanto entidade promotora, que não beneficiava (segundo a legislação) de um financiamento a 100% (por ser um estabelecimento de ensino superior público) por parte da Iniciativa, a equipa via-se ainda mais constrangida em não cumprir as metas, pois tínhamos consciência de que a falta de financiamento já limitava as nossas condições e perspectivas de trabalho. Estas situações geraram em mim (e não só) grandes angústias, em termos profissionais e pessoais.

Com o aparecimento de maior diversidade de ofertas de qualificação (oriundas de financiamento para as escolas e entidades formadoras acreditadas), como cursos EFA de dupla certificação, cursos de especialização tecnológica, Decreto-Lei 357/2007, entre outras, o trabalho do CNO foi-se equilibrando, no que respeita ao encaminhamento adequado do candidato. A nossa identidade como CRVCC's diluíu-se em detrimento do conceito de CNO como uma porta aberta para a qualificação, com diferentes percursos possíveis, conforme o perfil traçado do candidato. Contudo, os adultos continuaram a ter sempre a última palavra na decisão do encaminhamento, mesmo que a proposta do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) fosse contrária.

Neste ano entrou também em vigor o **RVCC de nível secundário**. No Algarve, o nosso CNO foi um dos primeiros a implementar o processo, o que obrigou à contratação de novos elementos para a equipa. Optou-se por dividir os formadores e profissionais de RVC por nível de certificação. Os colegas com mais tempo de casa e com mais experiência transitaram para o nível secundário de certificação. Eu continuei no nível básico, uma vez que fui das últimas profissionais a ser contratada. Houve a oportunidade de organizarmos uma formação interna para a equipa que chegava, a fim de os contextualizar na INO, informá-los da natureza de trabalho dos CNO e acerca das suas funções na equipa. Eu colaborei como formadora para o processo RVCC de nível básico.

A mudança da equipa, com a divisão de RVCC NB e RVCC NS criou porém alguma instabilidade. Nem todos os técnicos concordavam com a divisão de níveis, que acabava por se espelhar na divisão da própria equipa. O processo de RVCC NS foi complicado de implementar e obrigou a um trabalho de fundo para a análise e compreensão do referencial de competências-chave (por parte dos técnicos que o iam trabalhar),

que se mostrava francamente mais complexo que o referencial de competências-chave de nível básico. De forma complexa e conteúdo demasiado erudito para os adultos, o referencial de competências-chave do nível secundário foi bastante contestado na realidade dos CNO, em muitos encontros, reuniões de acompanhamento e outras actividades promovidas na rede. Os técnicos sentiam imensas dificuldades em interpretar, eles próprios, o que o referencial pretendia, situação que para os adultos se tornava ainda mais exigente. Por estes motivos, o nosso CNO optou por adaptar o referencial a uma linguagem mais acessível e clara, porém mantendo o nível de exigência do referencial original.

Apesar de me encontrar a trabalhar apenas com o processo de nível básico, todos nós acompanhámos de perto as dificuldades dos colegas, através de reuniões de equipa semanais, em que debatíamos e analisávamos situações de processos e outras ligadas à metodologia.

O trabalho avançou. Com dificuldade tínhamos conseguido cumprir as metas propostas para o processo de nível básico do ano anterior, o que nos deixou motivados, mas ao mesmo tempo receosos com o futuro. Individualmente, cumprir aquelas metas implicou demasiadas horas de trabalho, uma constante pressão aos adultos para que produzissem o seu trabalho e estratégias de motivação, que passavam por sessões de trabalho colectivas, sessões de trabalho em salas equipadas com computadores onde os adultos trabalhavam com o apoio dos formadores e profissionais em conjunto, etc. No final, para mim, o balanço só era positivo na medida em que não via o meu posto de trabalho ameaçado, pois tinha plena consciência que do ponto de vista da metodologia esta não estaria a ser bem implementada. Acredito que a equipa não descurou um nível de qualidade médio, mas os processos eram intensivos e bastante rápidos, chegando alguns adultos a conseguirem completar o seu processo de nível básico em cinco meses ou menos.

A estrutura que tínhamos definida para o processo passava por uma fase inicial, a fase de reconhecimento, com início numa sessão inicial com o profissional de RVC. Nessa sessão o profissional de RVC elucidava o grupo de adultos para a metodologia de balanço de competências, quanto às características e etapas do processo e para a elaboração da narrativa biográfica, por forma a informar os candidatos quanto ao percurso que os esperava. Semanalmente faziam-se sessões colectivas de desconstrução do referencial de competências-chave para cada uma das áreas que este abarca, em que os formadores “desmontavam” o significado dos vários critérios de evidência e exemplificavam situações de vida de acordo com a experiência profissional de alguns adultos em sala. O objectivo era fazer a ligação do referencial com as

situações de vida dos adultos e esta era uma forma de os ajudar a visualizar como poderiam trabalhar o referencial com as suas próprias experiências de vida. No final das sessões de desconstrução realizadas pelos formadores das quatro áreas de competências-chave, o profissional de RVC realizava uma sessão final, onde recolhia dos vários adultos uma primeira versão da narrativa biográfica e dos critérios de evidência já trabalhados.

A partir daí o profissional orientava o adulto no sentido de completar e organizar o trabalho no portefólio, que era entregue em suporte papel aos formadores para validação. Estes efectuavam correcções e pedidos de reformulação, passavam novamente o portefólio aos profissionais, que apoiavam o adulto nas reformulações. Com o portefólio acabado era então marcada a sessão de júri de validação/certificação, feita uma preparação da apresentação do adulto a Júri e, por fim, a realização do mesmo. Esta etapa final consistia na apresentação efectuada pelos vários adultos, que ouviam uma apreciação do portefólio, por parte do avaliador externo, e por fim eram feitas as deliberações.

Com a prática este processo revelou várias lacunas, que a equipa foi identificando e tentando colmatar. São exemplo disso a pertinência de despiste de necessidades de formação nalgumas das áreas de competências-chave, a que se tentou responder com sessões com o formador, na sala de TIC em que este aferia os conhecimentos dos adultos na área. Outro dos constrangimentos detectados foi a morosidade dos adultos na elaboração e organização do portefólio, pelo que se estabeleceu uma estrutura fixa do mesmo, que consistia em ter: capa, introdução, história de vida, evidências das várias áreas do processo em trabalhos separados e conclusão. Esta estrutura escolarizada e dividida agilizou a organização dos portefólios. Porém, trouxe-nos novos e sérios problemas.

A meio do ano de 2008, surgiu, a par do CNO, uma primeira experiência na área de formação profissional, através de um convite da colega de CNO, a Mónica Gonçalves. O desafio era ministrar uma **formação** com a duração de 48 horas de **Cidadania e Mundo Contemporâneo**, a funcionários de um empreendimento hoteleiro. A acção de formação integrava um plano de formação de uma entidade formadora acreditada e era promovido por uma IPSS. Foi um desafio importante para o meu desenvolvimento e amadurecimento como profissional de formação. Por não ter experiência, a minha dedicação foi enorme, no sentido de produzir materiais e uma experiência formativa consistente e elucidativa. Tive uma grande preocupação em apelar à participação e envolvimento dos formandos, no desenvolvimento dos conteúdos programáticos. A própria temática foi motivante, pois não haveria melhor forma (para mim) de me estrear

na formação do que com uma iniciativa que tivesse como objectivos gerais: o fomento de um conhecimento abrangente das estruturas e órgãos de soberania; sensibilização para os direitos, deveres e valores numa cidadania activa e participativa. Foi possível debater e trabalhar grandes questões ligadas ao poder de voto, descrença do poder político, o papel do Presidente da República em situações de crise política; entre outros. Tive também a oportunidade de mobilizar meios e recursos dos funcionários da unidade hoteleira, com o intuito de realizar uma recolha de roupa e brinquedos para entregar numa IPSS do concelho. O grupo de formação organizou, dinamizou e divulgou a iniciativa, que viveu com grande dedicação e empenho. A adesão e iniciativa dos formandos foram grandes. Sentiram que houve lugar para esclarecer muitas dúvidas ao nível da sua participação cívica e política na vida do país. Enquanto formadora, penso ter potenciado a estes formandos diferentes perspectivas da realidade e fomentado uma cidadania participativa nos mais variados contextos.

O trabalho no CNO seguiu até ao início do verão, altura em que se começou a gerar uma grande instabilidade na equipa técnico-pedagógica. Por diversas situações, gerou-se um clima de desconfiança e mau estar que levou a que, um a um, a maioria dos formadores e profissionais de RVC começassem a concorrer para CNO recentes em escolas públicas, e saído. A principal razão deveu-se à fraca situação financeira da entidade promotora em que estávamos integrados, que se acrescia às poucas perspectivas de continuação do vínculo laboral.

Esta etapa do meu percurso profissional, neste primeiro CNO, foi muito exigente. Pela minha tenra idade, foi necessário limar muitas arestas ao nível da minha personalidade. Vendo agora à distância, penso que alguns adultos viam na minha falta de à vontade inicial uma postura fechada, que lhes pareceu de alguma arrogância. Em certas situações, tive de aprender a gerir as minhas relações interpessoais, trabalhando aspectos relacionados com a empatia, abertura, assertividade, principalmente. Foi muito complicado moldar estes aspectos de personalidade, pois inicialmente não me reconhecia nas referências feitas pelos adultos. Algumas pessoas sentiam-se pouco à vontade comigo, por acharem que era demasiado recta, muito frontal e dura nas palavras. O “sangue na guelra” tornava-me impulsiva quando achava que era dona da razão! Hoje, à distância, vejo que a minha inexperiência e o facto de ser muito nova, não me deram capacidade suficiente para saber mostrar mais empatia com os adultos. O que pensava na altura é que tinha de ser uma pessoa profissional, independentemente de ter 24 anos ou mais, e restringir-me ao processo RVCC, nas conversas com os adultos. Era uma defesa, visto que tinha pouca experiência naquele campo, o que me levava a querer controlar a situação. É óbvio que este trabalho não se faz nesses termos. Tive de perceber que se queria um pouco das suas histórias de vida, tinha de criar condições e confiança,

na minha relação profissional com os adultos em processo, para que também eles pudessem partilhar um pouco de si. A este respeito, Carmén Cavaco refere que “a realização do processo de reconhecimento de adquiridos, ao centrar-se numa reflexão e análise sobre a experiência e os adquiridos experienciais, envolve processos emotivos que, por vezes, podem ser difíceis de gerir pelo adulto e pela equipa técnica” (2009: 47). Esta fase e este constante questionar tirou-me muitas noites de sono. Na equipa, ou melhor, com a coordenação da altura, também foi difícil gerir a situação, pois a postura foi a de “apontar o dedo”, o que não contribuía em muito para uma crítica construtiva. Sentia que tinha de alterar a minha forma de estar não porque os adultos mereciam mas porque A ou B depois se iriam “queixar”. Um grande apoio foi a minha colega, hoje grande amiga, Mónica Gonçalves, que me ajudou a perceber que apesar de não ser intencional, a minha postura era fechada, de algum distanciamento, que tinha de ser diminuído. Havia que criar com as pessoas uma relação humana, calorosa, de conforto, q.b. Para além das conversas com esta colega, fiz também muitas leituras sobre assertividade e procurei reflectir diariamente sobre as minhas práticas, tentando aperceber-me o que poderia melhorar, numa perspectiva de auto-formação. Com o tempo estas questões foram e vão-se trabalhando. Hoje penso que melhorei nesse aspecto, mas não posso dizer que desapareceu. Mas mudar atitudes leva tempo... Porém, as mais-valias que fui retirando deste trabalho foram mais que muitas. O facto de termos à nossa frente adultos que nos partilhavam as suas experiências, as suas dores e alegrias, e muito de seus segredos, ajuda-nos a crescer. Eu reconheço isso perfeitamente. Posso dizer que me considero privilegiada quanto ao trabalho que faço e que (a par de posturas menos correctas ou pessoas à procura de trabalhos facilitados) muitas vezes me obrigou a reflectir sobre a minha postura e forma de estar no mundo, me ajudou a valorizar o que tenho, por perceber que há realidades muito complicadas. Considero que ao longo destes anos em que venho fazendo este trabalho, todos os adultos me ajudaram a evoluir como pessoa e como profissional, seja pelos desafios que representaram, seja pelos relatos que me “ofereceram” das suas vidas e aprendizagens. Tendo por base esta ideologia, refere Freire (1996) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”(p.29). Com efeito, também nos processos RVCC, na relação profissional de RVC e adulto, ocorrem actos educativos, nas mais variadas dimensões, que podem ir desde aspectos simples relacionados com competências do saber-fazer, ao saber ou saber-estar. Oscar Jara destaca, a este respeito, a importância de uma pedagogia desenvolvida para a resolução de problemas e situações do dia-a-dia. Refere que, à luz da pedagogia e ideologia freireana, a educação de pessoas adultas deve ser feita à medida e de acordo com essas necessidades, promovendo uma dialéctica libertadora, através de uma educação popular, em oposição à educação bancária vigente. É necessário que o educador de pessoas adultas questione as suas práticas, seja dinâmico na sua prática, gere condições de aprendizagem, funcione

como um “desafiador” e não facilitador. O educador é um aprendiz permanente, “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/o-desafio-e-a-paixao-de-aprender--oscar-jara-h>).

Em Outubro de 2008 chegou a minha vez. Havia concorrido para um concurso numa escola pública noutra concelho e estava seleccionada. Organizei a **saída do CNO** anterior e preparei a passagem dos adultos que tinham em processo, aos colegas que ficaram. Já na fase final, fui convidada pela universidade para a qual trabalhava, para colaborar na formação que a mesma iria promover para as novas equipas dos CNO. Como é óbvio, aceitei, pois tratava-se de um reconhecimento pelo meu trabalho, e era importante para o meu percurso profissional colaborar como formadora numa formação promovida pela universidade e pela ANQ, IP. Na formação, com duração aproximada de duas semanas, contactei com diversos colegas de outros centros do país, debatendo e partilhando as nossas práticas, que se revelaram bastante distintas entre centros. Porém o objectivo da formação era encontrar um elo de ligação no trabalho que os centros desenvolviam, através de uma formação que elucidasse as equipas acerca do referencial de RVCC e para a Carta da Qualidade dos CNO. No que toca à formação e qualificação das equipas dos CNO e formadores de Adultos em geral, Rothes considera que a fraca aposta no campo da EA condicionou o investimento formativo de técnicos especializados para este trabalho. Destaca que com a revolução de Abril de 1974, a asfixia sentida diminuiu e surgem as primeiras iniciativas de formação de profissionais, entre outros, com o Centro Nacional de Formação de Monitores. Porém, a expressividade é fraca e a formação de educadores de adultos em Portugal regista-se como quase inexistente. Tendo em conta os momentos marcantes na EA que se seguiram (PNAEBA, LBSE), Rothes afirma que o Governo começa a encarar a formação de educadores de adultos como uma aposta decisiva. Até final dos anos 80 a situação não evoluiu representativamente. A postura passiva, segundo o autor, da sociedade civil também não faz avançar esta prioridade para a agenda política. Só com o surgimento de fundos comunitários (oriundos da adesão de Portugal à CEE), nomeadamente o PRODEP, se começa a apoiar a formação de educadores. Jovens recém formados vêem a sua grande oportunidade de emprego neste campo, contribuindo para uma rápida socialização profissional. O INOFOR (tutelado pelo Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social), no final da década de 90, projecta iniciativas de formação de profissionais. Entre 1995 e 2002 assiste-se, segundo Rothes, a um relançamento da EA, e consecutivamente a uma tentativa de formação dos seus educadores. Para este cenário contribuiu fortemente o estudo de literacia da população adulta divulgado. A criação da ANEFA lança novas iniciativas e relevância, desencadeando mais oferta educativa como também novos

técnicos. Baseada no Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Melo et al., 1998) a ANEFA defende mais expressividade na educação/formação de educadores de adultos. Recomenda a formação dos agentes do sistema de educação e formação de adultos, a formação de avaliadores dos CRVCC, a formação dos formadores e mediadores de cursos EFA. Por sua vez, o ensino superior em Portugal desperta para a formação graduada na EA com licenciaturas, mestrados e especializações neste domínio. Rothes apresenta este panorama em termos de cursos, no território nacional. Estas apostas vêm contribuindo para a afirmação social desta actividade profissional. Luís Rothes termina afirmando que as políticas europeias estão a ditar a redefinição do campo da EA, em que se verifica uma forte pressão do papel da formação para as políticas de emprego, “no combate ao desemprego; estímulo da competitividade económica e na responsabilização dos trabalhadores pela sua empregabilidade” (Rothes, 2004:82).

Ainda esse mês iniciei a minha actividade como Profissional de RVC no novo CNO, ainda a gozar férias. Pelo que se poderia considerar que estive cerca de um mês em regime de voluntariado.

Esta **nova experiência e mudança profissionais** trouxeram-me um novo alento, uma motivação acrescida. A equipa contava, à data, com um Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e três profissionais de RVC. Dos quatro, eu e outra colega profissional de RVC éramos as únicas com experiência de CNO. Foi muito gratificante, ao longo dos meses seguintes, viver e contribuir para os primeiros passos do centro, ver os meus conhecimentos e experiência profissional valorizados, e ter a oportunidade de debater novas ideias relativamente ao trabalho a implementar com os outros colegas de equipa.

Sem um espaço de trabalho próprio, dividimos de Outubro até Janeiro o espaço com o centro de formação de professores, onde tínhamos duas mesas redondas pequenas, um computador de secretária e um armário para material e *dossiers*. Pode-se dizer assim que começámos do nada a estruturar o acolhimento e diagnóstico dos inscritos, a dinamizar formas de divulgação do CNO, a estruturar o processo RVCC para o nível básico e nível secundário. Foi importante comparar formas de trabalho do meu local de origem com o da colega, igualmente com experiência nesta área. Esta fase inicial foi muito estimulante profissionalmente. Foi com muito gosto e dedicação que ajudámos a montar e a fazer crescer o CNO. E isso trouxe-me um sentimento de muita satisfação. Foi importante contribuir para este projecto.

Na organização dos processos e fases com os candidatos, começámos por construir materiais para a fase de diagnóstico, bem como apresentações para as sessões de esclarecimento. Estipulámos também os procedimentos para a fase de inscrição, de acordo com as orientações da tutela. Posteriormente começámos a projectar no tempo o início dos diagnósticos, constituição de grupos de RVCC NB e NS. Segundo a Carta da Qualidade dos CNO, estruturámos o trabalho do Portefólio e a metodologia que queríamos seguir no balanço de competências dos adultos.

Um factor importante nesta etapa foi poder retirar da minha anterior experiência, aspectos positivos e aspectos a melhorar, que me fizeram reflectir no que poderíamos implementar e evitar para desenvolver um trabalho de qualidade. Então, decidimos apresentar as nossas experiências anteriores e ponderar, em conjunto, quais os pontos que poderíamos implementar e aqueles que tínhamos de melhorar. Foi aspiração da equipa organizar uma metodologia com a qual nos identificássemos profissionalmente e que lutasse contra os principais preconceitos e constrangimentos que se sentiam nos CNO em geral. Com efeito, foram nossos objectivos contrariar o facilitismo que se sugeria dos processos, estimular a construção de PRA reflexivos e que espelhassem de forma integrada as experiências dos adultos, e agilizar da melhor forma as sessões e etapas, tentando ir (o mais possível) ao encontro dos objectivos estabelecidos pela ANQ, IP.

Em Novembro de 2008 iniciámos a etapa de divulgação do CNO, realizando de seguida as primeiras sessões de esclarecimento e entrevistas. Esta etapa foi preparada com simulações das apresentações e entrevistas entre os profissionais de RVC e o TDE, com o objectivo de preparar o melhor possível os técnicos para as apresentações e questões que pudessem surgir. A evolução nos primeiros meses foi muito positiva. Surgiram muitas inscrições e assim conseguimos realizar muitos encaminhamentos. Alguns desses encaminhamentos foram para processos RVCC, pelo que em Janeiro de 2009 iniciámos os primeiros grupos. Nesta época já contávamos com a equipa de formadores, a quem proporcionámos uma pequena formação de integração ao CNO e aos processos de RVCC. Aqui também trabalhámos em conjunto, tentando analisar e debater o referencial do processo RVCC para os dois níveis de certificação. A equipa optou por criar um referencial adaptado para o tornar mais acessível aos adultos em processo. Estas actividades ajudaram à integração dos formadores neste género de trabalho, bem como à definição do trabalho dos Centros Novas Oportunidades como um trabalho diferenciado ao desenvolvido com as crianças e jovens nas salas de aula. E esta foi e tem sido uma grande luta dos centros instituídos na rede pública de ensino.

Na minha opinião, e já no primeiro centro onde laborei, as equipas começaram a sentir certas rivalidades dos CNO que pertenciam a entidades privadas (como associações ou IPSS) e os primeiros CNO das escolas. Havia o receio/estereótipo de que as equipas das escolas da rede pública tenderiam a escolarizar o processo e a instituir metodologias divergentes ao balanço de competências e práticas andragógicas que se pretendiam instituídas na Iniciativa. Foi exactamente este o problema que encontramos na nossa equipa, pois a maioria dos formadores que estavam nela integrados não tinham muita experiência, formação e sensibilidade para o trabalho na educação e formação de adultos. Estavam habituados a um modelo escolar, de ensino-aprendizagem, num contexto de aprendizagens formais, o que criou grandes dificuldades ao início. Daí que insistíssemos tanto num trabalho conjunto de formação, informação, debate, construção de saber e partilha de experiências. Foi na tentativa de apelar à diferença mas não à descrença das metodologias de balanço de competências, reconhecimento dos adquiridos, de aprendizagem experiencial. Obviamente que a resistência que se verificou, neste contexto, não foi uma resistência ingénuo e pontual. Se analisarmos a evolução da aprendizagem experiencial, da educação informal e do trabalho das narrativas como método de EFA, conseguimos relacionar com alguns dos comportamentos verificados. Neste contexto, Lício Lima argumenta no seu artigo “A educação de adultos em Portugal (1974-2004)- entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos” quanto ao descrédito de que a EA foi alvo em Portugal; contesta a falta de interesse e de aposta demonstrados pela classe política, que estrangulou o desenvolvimento deste campo na sociedade portuguesa; apresenta o investimento recente nesta área como um efeito da lógica político-educativa da UE, que disponibiliza recursos/fundos financeiros para que se invista na modernização, indução, qualificação e gestão dos recursos humanos no nosso país (2008).

Foi uma batalha difícil quer com os nossos colegas como com e na própria comunidade educativa. Tornou-se necessário dar a conhecer o nosso trabalho e mostrar o seu valor, mostrar a importância que tinha para os adultos que nos procuravam. Outra das estratégias foi criar um perfil de formador, como documento interno do CNO e da escola para, aquando da organização do ano lectivo, se tivessem em conta determinadas características que fariam a diferença na colocação dos formadores no CNO. Este perfil que traçámos, em conjunto com os formadores da altura, incluía características como: formação e /ou experiência na área da educação e formação de adultos, conhecimentos de TIC, disponibilidade pós-laboral, transporte próprio, entre muitos outros. Considerámos que este instrumento ajudou a restringir o núcleo de potenciais interessados na escola, bem como a rastrear formadores com competências básicas mas muito decisivas no trabalho do centro.

Já em pleno funcionamento, continuámos a calendarizar diagnósticos e abertura de novos grupos de RVCC. Ao longo dos primeiros meses, tivemos situações em que nos apercebemos de aspectos que poderíamos melhorar, em termos das nossas práticas, e fomos ajustando e agilizando tarefas e instrumentos.

Durante o trabalho, a equipa instituiu também um plano de formação interno, em que procurávamos (trimestralmente) realizar uma pequena acção de formação, dirigida à equipa e ministrada por um dos elementos. Esta necessidade surgiu também motivada pela falta de formação e acompanhamento sentida da tutela, uma vez que as orientações revelam-se demasiado centrais e abstractas, tendo a equipa que desenvolver um trabalho de adaptação, reconstrução e reflexão sobre as orientações técnicas emitidas. Assim, a nossa formação procurou ir ao encontro das necessidades reais da equipa e dos novos elementos que chegavam, para um acolhimento eficaz e contextualizado. A este respeito, refere António Fragoso de Almeida, citado por Rossana Barros (2011) que “ o apoio técnico prestado às equipas dos Centros tem sido quase inexistente ou controlado à distância” (p.142), o que Rossana Barros acredita influenciar a credibilidade dos processos RVCC nos CNO pois, não havendo o acompanhamento devido, a qualidade do serviço prestado no sistema pode tornar-se relativa.

Os temas eram subjacentes a aspectos ligados ao processo RVCC ou a outras actividades do CNO. Desde que o CNO abriu portas, realizámos acções de formação ligadas ao SIGO (plataforma informática dos CNO), balanço de competências, gestão de conflitos, calendário Gmail, sistema operativo OpenOffice, etc. Estas formações contribuíram para a melhoria das práticas, mas também proporcionaram momentos mais descontraídos e de convívio entre a equipa, longe da rotina habitual. De um modo geral, ajudaram a equilibrar o ambiente e relacionamento dos técnicos, sem a pressão da correcção e validação de PRA.

Durante o primeiro ano lectivo de actividade no centro, conseguimos vários encaminhamentos para ofertas formativas e processos RVCC de NB e NS. Ainda realizámos até Julho de 2009 alguns júris de certificação, embora o número de certificados fosse pouco significativo. Entre finais de Julho e meados de Setembro a actividade do centro ficou reduzida aos atendimentos individuais dos Profissionais de RVC e ao diagnóstico realizado pelo TDE, uma vez que os formadores se encontravam de férias. Esta paragem representa anualmente um grande constrangimento ao nosso CNO bem como a todos os CNO das escolas públicas, pois são cerca de dois meses “estagnados” sem poder avançar com trabalho para o encaminhamento e/ou certificação de adultos. Com o início do ano lectivo seguinte, surgiram novos obstáculos, pois a equipa mudou completamente. Os professores do ano anterior estavam colocados por ofertas de escola (na sua maioria) pelo que, findo o ano lectivo, partiam. Foi necessário novo investimento

na formação e “desmistificação” do processo RVCC, junto da nova equipa de formadores. Empregou-se muito tempo a acompanhar os novos elementos, e esperou-se outro tanto até os novos formadores atingirem um ritmo de trabalho aceitável para o trabalho existente. Este revelou-se um grande constrangimento nas equipas dos CNO das escolas da rede pública de ensino pois, a menos que se conseguisse e consiga colocar professores como formadores de quadro de zona ou efectivos na nossa escola, a equipa muda sempre. Com o tempo tentámos, junto da direcção da escola, manter alguns dos formadores, que aceitassem continuar no CNO, de maneira a contornar esta lacuna. Mesmo assim, no presente ano lectivo, só temos quatro num total de oito formadores que transitaram do passado ano lectivo para este.

Desde que estou neste CNO, penso que o meu trabalho como Profissional de RVC evoluiu muito. A liberdade para participar, sugerir e implementar actividades e alterações nos processos, é recebida com maior abertura. Por outro lado, também participamos da vida escolar, no que respeita às iniciativas e projectos da escola. É um trabalho mais interligado com a comunidade educativa, em comparação à minha experiência anterior em que estávamos isolados das escolas. Como projectos integrados na escola, podemos incluir, por exemplo, a participação dos alunos de Artes na elaboração do logótipo do CNO; organizar festas de aniversário do CNO com actividades abertas à comunidade escolar; exposição de PRA's para divulgação do CNO na escola, etc. Também conseguimos organizar outras iniciativas, propostas pelos próprios adultos do centro. Um exemplo interessante foi a Festa de Natal em 2009 organizada por um “super adulto” de nível básico que tivemos a frequentar processo no centro. Com grande capacidade de iniciativa, este adulto ofereceu-se para dinamizar e organizar a festa, criando uma comissão de festas no centro, com vários adultos de vários grupos e níveis de certificação. Entre pedidos de autorização, divulgação e distribuição de tarefas, um grupo de aproximadamente 8 adultos organizou a Festa de Natal, para os adultos do CNO, onde todos tiveram a possibilidade de conviver, provar algumas iguarias, cantar, dançar, etc. Enquanto técnica de intervenção comunitária, reconheço que este momento foi muito significativo na vida do centro, pois acredito que a frequência num processo RVCC contribuiu para que estes adultos elevassem a sua auto-estima e se encarassem como indivíduos capacitados, com uma atitude mais activa face à realidade envolvente. Estas pessoas escreveram cartas para solicitar autorização à escola, elaboraram cartazes em suporte informático, elaboraram murais para decoração do refeitório, realizaram divulgação nas sessões colectivas e através de contactos telefónicos para todos os nossos adultos. Enfim, mobilizaram-se, organizaram-se e trabalharam com vista a atingir um objectivo comum, que lhes fazia sentido e para o qual estavam motivados. Foi muito gratificante assistir e participar desta

iniciativa, que me lembrou que todo o tempo dedicado a este trabalho não é em vão nem pouco significativo para os que o fazem. São de momentos como estes que se alimenta a nossa satisfação e reconhecimento profissional.

Enquanto Profissional de RVC neste CNO noto bem que, por pertencermos a uma escola, também temos acesso facilitado às ofertas formativas da escola e da rede pública, pelo que os nossos encaminhamentos são bem mais fáceis. O que não acontecia no CNO anterior, em que era complicado conseguir encaminhar os adultos para ofertas de qualificação, por um lado devido à fraca oferta da região, como também por ser difícil conseguir um trabalho em parceria com as escolas que facilitasse a divulgação das ofertas para encaminhamento dos adultos.

No dia-a-dia consoante a minha função no centro, realizo sessões colectivas no processo RVCC, quer para nível básico quer para nível secundário de certificação. Nestas sessões procuro informar os adultos acerca do Centro Novas Oportunidades, do processo que estão a frequentar bem como das metodologias que aplicamos. Oriento os adultos no que concerne à realização da sua reflexão autobiográfica, sugerindo pontos orientadores para a desenvolver. A par dessas sessões, realizo diariamente atendimentos individuais com o intuito de acompanhar os adultos na elaboração do seu PRA. Segundo a metodologia que temos montada no centro, os adultos começam por escrever a sua reflexão autobiográfica para, a partir dela, irem identificando evidências que possam trabalhar para o referencial de competências-chave. Assim, enquanto profissional de RVC, procuro orientar o adulto para que ele consiga identificar quais as situações de vida que pode desenvolver para trabalhar determinada competência. Esta actuação segue a ideologia de Marie-Christine Josso, no que concerne à aprendizagem e às histórias de vida, que refere que para existir aprendizagem e formação nas pessoas, é necessário que existam experiências vividas. A autora enfatiza que enquanto professores e formadores de adultos, é nosso papel promover a vivência de experiências que possa ser vividas e reflectidas, com vista a formulação de conhecimento. Em que os nossos adultos vivam novos contextos e reflectam a importância daquela experiência, questionem o acontecimento. Estes mecanismos traduzem então processos de mudança nos indivíduos.

Na nossa equipa optámos por ser o Profissional de RVC a desenvolver integralmente a exploração do referencial na autobiografia, sugerindo reformulações quando identifique que são necessárias. Por fim, só quando o Profissional considerar que o referencial está explorado é que o PRA segue para os formadores. Estes analisam o PRA, no sentido de aferir a validação das competências ou necessidade de reformulações. Esta estrutura, para os Profissionais de RVC, é exigente pois temos de dominar bem o referencial em todas

as áreas de competências-chave para conseguir esclarecer e apoiar o adulto no desenvolvimento das evidências. Porém, quando o trabalho segue para validação, já vai melhor explorado, rastreado, o que agiliza o processo de validação. Com efeito, os formadores conseguem dedicar-se a trabalhar maior número de PRA em simultâneo. Na perspectiva de Barros (2011) “a função de acompanhamento de cada adulto e de tradução destes complexos aspectos técnico-processuais, realizada pela equipa técnica, mas sobretudo pelos profissionais de RVC, torna-se o aspecto central e permanente deste processo, sendo nele que recai a maior parte dos paradoxos observáveis e das dificuldades expressas relacionadas com a fase de construção do Dossier Pessoal dos adultos-educandos” (p.175).

Em Maio de 2009, iniciei a minha *experiência* ao nível dos *cursos de Educação e Formação de Adultos*, tendo como entidade formadora e promotora um Centro de Emprego na região. A finalidade era realizar o trabalho de *mediação* de um curso EFA de nível básico, com saída profissional de Assistente de Apoio Familiar e à Comunidade. Inicialmente entrei em pânico, pois pouco conhecia do trabalho de mediação nos cursos EFA. Apesar de ter realizado na altura uma formação de Mediação de cursos EFA, esta revelou-se insuficiente e de curta duração, dando-me apenas uma ideia geral do trabalho do Mediador Pessoal e Social. E assim fui aprender, fazendo. Pesquisei e li várias publicações. Pedi ajuda a colegas com experiência na área e lancei-me em mais esta aventura. E senti-me peixinho na água.

Revelou-se uma experiência distinta dos processos RVCC, embora sob um referencial de competências-chave semelhante. Notei contudo alguma diferença quanto ao tipo de público. Enquanto os adultos que nos chegavam ao CNO vinham por iniciativa própria e motivados, os formandos daquele curso EFA estavam ali mais por obrigação ou imposição (na sua maioria), o que fazia com que a postura não fosse a melhor. Foi necessário, numa fase inicial, fomentar competências de trabalho em grupo, relacionamento interpessoal, e hábitos de estudo. Cedo percebi que os formandos que constituíam o grupo eram pessoas com insucesso escolar pela via de ensino regular, ou pessoas que cedo abandonaram os estudos por situações adversas na vida. A disparidade de idades também se fazia sentir, outro aspecto que tive de mediar entre os formandos. Tendo como suporte o módulo de Aprender com Autonomia, procurei trabalhar, principalmente através de dinâmicas de grupo, muitos dos aspectos referidos anteriormente. Realizámos a autobiografia, dinâmicas de apresentação, gestão de conflitos. Chegámos a construir a Caixa dos “Desabafos” onde os formandos colocavam opiniões, partilhavam sentimentos de experiências

positivas ou negativas ocorridas na formação. A dificuldade que sentiam em ouvir e aceitar as opiniões dos outros foi-se trabalhando assim.

Enquanto mediadora acompanhava também a planificação dos temas de vida, que foram sugeridos pelos próprios formandos. Realizaram algumas actividades e visitas ao exterior, como formas de aprendizagem mais activas e participativas. Na condição de técnica de educação e intervenção comunitária, achei muito interessante a metodologia dos temas de vida que, bem trabalhada, possibilita a aquisição de conhecimentos orientada para o referencial, mas desenvolvido/a em temas pertinentes e significativos para os formandos. Aplicando assim metodologias que fomentassem a motivação e participação dos formandos, orientadas para temas do seu interesse, actuais e pertinentes para o seu quotidiano pessoal, profissional e social. Por todos estes aspectos, comparativamente ao que se passa com os Processos RVCC, considero que os cursos EFA sim seriam a 1ª opção de encaminhamento da maioria dos candidatos que recorre aos CNO. Pois, tirando a menos valia da carga horária e horários pouco flexíveis, este tipo de percurso formativo revela-se bastante mais adequado ao perfil da maioria nos nossos adultos que carecem de formação de base. Nesta linha de pensamento, Luís Rothes declara que estes percursos demonstram “ganhos fundamentais (...) os que têm impacto na vida profissional, mas que se adquirem não apenas na formação profissional, mas na educação em geral - esse gosto por aprender, a curiosidade sobre as coisas, a capacidade de construir projectos” (2010:12).

Durante a formação foi o que procurámos fazer, embora existissem algumas limitações que não conseguimos contornar. A falta de recursos financeiros para materiais e despesas com deslocações foram os grandes constrangimentos para a realização de determinadas actividades e prática na formação em sala. Esta é, quanto a mim, uma questão central nos cursos EFA, sejam promovidos pelo IEFP ou por entidades privadas. Da minha experiência profissional, ambos os contextos sentem limitações com a falta de recursos e a falta de financiamento, que levam a restrições nos materiais cedidos aos formandos e nas despesas que podem ser suportadas no decorrer da formação (Internet, bilhetes de transportes públicos em visitas ao exterior, entradas em museus, etc.). Porém as equipas pedagógicas procuram fazer o que podem com o pouco que têm disponível.

Para além do trabalho com os formandos em sala de formação, de longe o mais desafiante, enquanto mediadora era também responsável por verificar a assiduidade dos formandos, formadores, realizar o cronograma da formação, orientar as avaliações da formação de base e formação tecnológica, requisitar

materiais para a sala de formação, recolher os materiais pedagógicos do dossier de sala, entre outras tarefas mais esporádicas.

Como primeira experiência de mediadora pessoal e social nos cursos de Educação e Formação de Adultos, esta serviu para me ambientar a esta oferta de qualificação e também às metodologias de formação. Porém, na minha função central, de mediar a gerir situações de conflitos ou outras com os formandos, considerei a minha experiência insuficiente. Isto porque as horas remuneradas pela entidade formadora a que estava associada, para o trabalho do mediador, eram de todo diminutas (apenas 7 horas mensais), que mal serviam para o trabalho burocrático, que se diria do primordial – o acompanhamento dos formandos no contexto formativo. Fui sentindo estas limitações com o desenrolar da formação, pois quase nunca estava presente na formação (a menos que fosse para ministrar o módulo de Aprender com autonomia ou verificar o dossier de sala). Por outro lado, o tempo em que lá estava, os formandos estavam em formação, pelo que também não se revelava adequado interromper por muito tempo a sessão de um colega formador, com o intuito de poder fazer algum atendimento ou acompanhamento. Quando surgia alguma situação, tentava tratá-la com os formandos por telefone ou e-mail, o que nem sempre era ajustado, ou então só tinha conhecimento dos factos depois de ocorrerem e estarem resolvidos. Senti-me um pouco impotente relativamente a conseguir apoiar da melhor forma o grupo em formação.

A partir desta experiência consegui adquirir algumas competências e aprendizagens que me foram úteis nas formações e mediações seguintes, no que toca à relação e forma de lidar com os formandos e certas reacções, tentar gerir o bom clima social e funcionamento da formação, mediar as expectativas dos formandos face à formação e aos formadores, motivar os formandos para o sucesso na formação, etc. De um modo geral, compreendi que o meu trabalho enquanto mediadora de cursos EFA estaria à volta das competências sociais e cívicas dos formandos, mais ligado, portanto, à educação dos adultos ao nível do saber-ser e saber-estar.

Em simultâneo com a actividade no CNO e com esta mediação de um EFA de Nível básico, surgiu a oportunidade de, em Setembro de 2009 (através de uma candidatura espontânea), iniciar funções como mediadora de outro curso EFA de nível básico, com dupla certificação na saída profissional de Massagista de Estética. E esta experiência foi de certo, um desafio constante. Comecei, logo no primeiro dia, com uma agressão entre duas formandas. Assim que cheguei às instalações tinha agentes da GNR a quererem identificar uma das formandas, à qual tinha sido apresentada uma queixa por agressão, por outra formanda. Ainda pensei se haveria de voltar para trás e ir para casa, ou ficar...

Hoje compreendo que aquele dia foi apenas um anúncio do que estaria por vir. Se o primeiro grupo tinha sido, até à data, para mim um desafio, por ser o primeiro, então este grupo foi uma MISSÃO. Era um grupo só de mulheres, com posturas, feitios e perspectivas de vida muito distintas. Tinha também alguns elementos destabilizadores do clima social, o que exigiu da equipa pedagógica um grande esforço, no que toca ao desenrolar da formação. Foi muito difícil conseguir “agarrar” este grupo, que já tinha mudado de mediadora 3 vezes, pois por haver tanta dificuldade em gerir o seu relacionamento, foi preciso aplicar “pulso firme”, o que para uma formanda funcionava, mas para outras nem por isso. Por outro lado, só tive oportunidade de trabalhar com as formandas 6 horas de formação em sala, o que não facilitou a minha aproximação e que fez com que não me encarassem com a confiança e proximidade com a qual normalmente se encara uma mediadora. Todo o trabalho que foi necessário desenvolver com as formandas era feito nos intervalos das sessões, nas horas que eu lá estava. Comparativamente à outra mediação que tinha, nesta empresa de formação já era possível permanecer 8 horas semanais no trabalho de mediação *in loco*, pelo que a minha presença era maior. Com efeito, as formandas sentiam ali uma presença mais relevante, a quem recorriam quando necessário, para resolver problemas, esclarecer dúvidas e pedir ajuda. As solicitações eram sempre muitas, a par de outros assuntos mais administrativos que eram necessários tratar. Esta instituição, apesar de ser privada, tinha um nível de exigência muito maior relativamente aos prazos e materiais pedagógicos. Nesse sentido, uma das minhas funções começou a ser, enquanto mediadora, a de rever todas as planificações, planos de sessão, fichas de actividades, testes de diagnóstico, relatórios, testes de avaliação, textos de apoio, planificações de actividades integradoras, avaliações e sínteses finais (documentos que incorporam o dossier técnico-pedagógico). Como a sede da empresa estava situada no norte do país, o circuito da documentação obedecia sempre a: formador/a ↔ mediador ↔ consultor de formação. Este foi um trabalho muito exigente. Embora com mais horas para me dedicar à mediação na empresa, a supervisonalização dos materiais, retirou-me tempo para estar com as formandas. Esta parte não me agradava muito, pois como ser social em termos profissionais, preferia dedicar-lhes mais atenção e contactar com elas ao invés de estar a corrigir materiais de formadores certificados e teoricamente aptos para construir materiais e ministrar formação. Porém, esta tarefa, que se revelou minuciosa por parte do consultor de formação (pessoa muito experiente na área do ensino e formação), proporcionou-me um aperfeiçoamento na elaboração dos meus próprios materiais enquanto formadora. Indiscutivelmente, todas as reformulações passíveis de se efectuar nos materiais estavam de acordo com as orientações das tutelas e iam ao encontro das práticas na formação de formadores.

Ainda em 2010, esta entidade formadora inicia um curso EFA de nível secundário, na área de Técnico/a de Acção Educativa, convidando-me para a mediação. Ficava assim com o trabalho do CNO e três mediações de cursos EFA. Iniciou-se uma fase de grande desgaste físico e mental.

Com a preparação deste último curso EFA, foi necessário participar da selecção e recrutamento de formandos e formadores, juntamente com o consultor de formação e com a sócia-gerente da empresa. Esta actividade ainda não tinha experimentado mas gostei de participar das provas e entrevistas dos formandos e de formadores. Foi bom saber que poderia contribuir para melhorar a vida de alguém, por lhe ser dada a oportunidade de integrar a formação ou de ministrar formação. Porém, a selecção e recrutamento é mais do que isso, foi importante mensurar a motivação, disponibilidade, expectativas e condições dos candidatos para frequentar a formação com sucesso, diminuindo o risco de desistência ao mínimo. Neste sentido, realizámos as inscrições das pessoas que nos chegavam após a divulgação efectuada, que mais tarde foram convocadas para uma reunião de informação sobre a acção. Realizou-se uma prova escrita de conhecimentos acerca da saída profissional, para apurar os conhecimentos e experiência no perfil de saída do curso. Por fim, realizámos entrevistas individuais para aprofundar alguns aspectos já registados e esclarecer possíveis questões. Desse processo foram seleccionadas 16 formandas.

No que toca aos formadores, depois de se divulgar as ofertas de emprego, recepcionou-se as respostas aos anúncios. Os currículos foram analisados, fazendo-se uma pré-selecção consoante as habilitações académicas e experiência profissional. Todos os formadores teriam que ser detentores de CAP e ter como habilitação o ensino superior. Após a pré-selecção, foram realizadas entrevistas e uma reunião com os formadores seleccionados, para os informar da cultura da empresa, sua metodologia de trabalho e metodologia dos cursos EFA.

Este foi um trabalho que gostei de fazer e que me deu novas ferramentas profissionais. Foi também importante para mim participar do processo de selecção e recrutamento porque, enquanto mediadora, me ajudou a conhecer, *à priori*, a equipa e grupo de formação com quem iria trabalhar.

Em finais de 2009 estava então a acompanhar estes três cursos EFA e seguia com o trabalho de Profissional de RVC. Foram meses complicados, tendo em conta o volume de trabalho que me exigia, mas por ser uma fase intensa gerou também alguma maturidade profissional. Foi o que concluí quando reflecti sobre o assunto. Na empresa de formação, o curso de nível básico terminou a formação em sala no final de Dezembro e aí o volume de trabalho estabilizou. As formandas seguiram para a Formação Prática em Contexto de Trabalho que à data já estava organizada e planeada pela entidade formadora. Este foi um

trabalho minucioso, feito pela primeira vez por mim, que me permitiu ter uma ideia mais realista e prática da preparação dos estágios nestes cursos. Foi necessário seguir uma série de orientações e procedimentos de formalização dos estágios, consoante os locais, condições, existência de tutores qualificados para acompanhar as nossas formandas; providenciou-se os horários da formação em contexto de trabalho, a assinatura de protocolos de colaboração, reuniões de informação às entidades acolhedoras, critérios e modos de avaliação das formandas, das entidades; selecção de formadores acompanhantes de estágio, para monitorizar o trabalho das formandas nas instituições, etc. Todas estas práticas foram úteis e importantes para as situações que se seguiram na formação profissional e nas outras mediações que acompanhava. Com o final desse curso, dediquei-me mais aos outros cursos que tinha em mãos.

Na formação profissional, no final de 2009 surgiu também a oportunidade de **ministrar uma formação de mediação de cursos EFA**, numa empresa de formação privada no meu concelho de residência. Recebi o contacto, agendou-se reunião para discutir alguns aspectos relacionados com a formação, horários, etc., e avançámos. Foi um reconhecimento externo do meu percurso profissional que me deixou muito satisfeita comigo própria. Nessa formação havia já formandos com experiência na área, mas outros sem qualquer tipo de conhecimentos sobre esta realidade, pelo que este aspecto constituiu mais uma oportunidade de me superar a mim mesma, enquanto formadora de adultos. Mas encarando a situação da melhor forma, procurei mobilizar os conhecimentos e partilha de alguns formandos para a aprendizagem de outros. Enquanto formadora de adultos, sinto que foi mais uma evolução, porque a postura dos formandos bem como a sua motivação e participação evidenciavam-se distintas das outras experiências formativas. A preparação e domínio do assunto tornavam-se ainda mais essenciais ao ministrar estas formações. Mas, apesar de um pouco insegura, o feedback e a participação dos formandos foram positivos, o que me deixou satisfeita e empenhada em continuar.

Já em 2010, as duas mediações de cursos EFA mantiveram-se até final de Maio, altura em que o curso EFA B3 que tinha finalizou a formação em sala. Nesta instituição não foi necessário proceder à organização dos estágios para os formandos, pelo que apenas sugeri aos formandos que apresentassem as suas propostas dos locais de estágio, a fim de se tentar colocação que fosse ao encontro das suas expectativas. Ficando eu assim apenas com a mediação do curso de nível secundário de Técnico de Acção Educativa.

No CNO, o ano de 2010 revelou um ligeiro decréscimo da afluência de candidatos. Porém a nossa equipa continuou a trabalhar na divulgação, inscrição, diagnóstico e encaminhamento de adultos. Com a falta de financiamento do programa POPH começam a sentir-se lacunas ao nível das ofertas formativas do IEFP e de cursos EFA de dupla certificação que, por falta de verba, não continuaram a ser aprovados mediante a possibilidade de se realizarem novas candidaturas por parte das entidades formadoras acreditadas pela DGERT.

No CNO onde desempenho funções, estabelecemos recentemente (entre vários protocolos) um protocolo um pouco pioneiro na região algarvia, com o núcleo local de inserção (pertencente a uma associação que trabalha com a Segurança Social), abrangendo como inscritos utentes do Rendimento Social de Inserção. Tem sido um trabalho concertado, entre os técnicos do centro e do NLI, com vista à integração dos seus utentes na vida escolar, para a aquisição de competências básicas de literacia e até alargamento da sua escolaridade obrigatória. Com efeito, conseguiram-se organizar diversas turmas de alfabetização de adultos. Foi necessário voltar a instituir alfabetização nas escolas do concelho onde actuamos (que já não existiam), solicitar aprovação à Direcção Regional de Educação que monitorizou e acompanhou a implementação da oferta. Este foi um trabalho exigente, pois implicou um trabalho directo, muita articulação entre as equipas e a integração do CNO no trabalho semanal e reuniões do NLI (Núcleo Local de Inserção do Programa Nacional de Rendimento Social de Inserção), com vista à monitorização dos percursos que estão a ser desenvolvidos pelos adultos. De entre os beneficiários de Rendimento Social de Inserção, a grande fatia é representada por indivíduos de etnia cigana. Pelas características culturais que abarcam, foi necessário um trabalho de preparação, que o CNO desenvolveu para tentar conhecer costumes e tradições que pudessem colidir com esta cultura. Agilizou-se a participação de casais de ciganos, sem colocar em causa o acompanhamento que estes teriam de prestar aos filhos, organizaram-se turmas que respeitassem as horas e dias de culto, chegando a acordo com o pastor do culto para a motivação destes ciganos para a actividade educativa. Considero este trabalho um trabalho de sucesso, concertado e já com vários indivíduos a efectuar exame de 1º ciclo com êxito e seguindo na sua educação e formação no CNO. Este exemplo prático está ligado à EFA como um importante instrumento no desenvolvimento de determinados territórios. Este tipo de actuação está ligada à ideologia de Alberto Melo no que concerne à educação de adultos e desenvolvimento local. Pelo que tendo em conta a minha realidade profissional actual, iniciativas como esta poderão ditar pistas quanto ao desempenho futuro que os CNO poderão ter nas estruturas criadas localmente, o poder local e outros parceiros.

Por outro lado, os adultos que se inscrevem e que nos chegam aos processos RVCC apresentam-se com grandes problemas ao nível da empregabilidade. Começámos a ter muito mais adultos desempregados, com grandes dificuldades de subsistência, o que começou a sensibilizar-me bastante. Não que a fome e o desemprego não existissem antes, mas a sua expressão não era tão forte como nos dois últimos anos. Ora para técnicos que trabalham dia a dia com os adultos, ao nível das narrativas biográficas, estas realidades suscitam alguns constrangimentos, pois as pessoas revelam-se fragilizadas, desorientadas, sem alternativas. Enquanto Profissional de RVC, comecei a sentir cada vez mais presente esta problemática entre os adultos que acompanho, tendo por vezes de direccionar os atendimentos e trabalho em gabinete para uma dimensão mais de “psicóloga e terapeuta” do que formadora de adultos. Mas faço-o com todo o prazer, embora nos custe conhecer a realidade em que muitas das pessoas tentam sobreviver. Finger e Asún referem na sua obra “A educação de adultos numa encruzilhada, aprender a nossa saída” (2005) que muitos autores afirmam que os formadores de adultos podem ser encarados como “auxiliares” no que toca à promoção de bem-estar e contextos de exclusão social, desenvolvimento de novas competências ligadas ao saber-ser, saber-fazer e saber-estar, aspectos que reconheço enquanto Profissional de RVC nos processos RVCC em que trabalho.

Esta realidade surge-nos precisamente pela faceta que a Educação de adultos assume no campo do trabalho e da empregabilidade. Conforme difundem as grandes políticas europeias, a educação de adultos deverá agora voltar-se para a Aprendizagem ao Longo da Vida, um instrumento de combate ao desemprego e promoção da qualificação profissional. Os CNO assumem-se hoje em Portugal como estruturas que agilizam estas políticas, tendo como missão a qualificação profissional da população adulta portuguesa. Como referem Finger e Asún, “as práticas de educação de adultos acabam por ser meios eficazes de desenvolvimento de uma força de trabalho mais qualificada. (...) do ponto de vista da economia globalizada, a educação de adultos mostra ser um instrumento adequado ao propósito de aumento da competitividade do indivíduo e da organização (2005:116). Estamos então a falar de uma instrumentalização da educação de adultos. Esta é uma ideia central que encara a educação de jovens e adultos como ferramenta promovida para dar resposta aos interesses do sistema produtivo e que Sonia Rummert analisa num dos artigos que tem publicado. Sonia Rummert analisa ainda a ligação entre os processos do trabalho e da educação, demonstrando a articulação que estas duas dimensões têm vindo a evidenciar com a evolução da sociedade. Fala-nos de uma educação de massas resultante da produção em grande escala dos novos tempos, épocas descritas pela autora como trabalho morto (maquinofactura); refere que a hiper-valorização da educação está estritamente ligada às novas demandas do processo

produtivo, realidade que contribui para a subordinação capitalista dos trabalhadores. Também Canário faz, nesta linha de pensamento, uma crítica à visão redutora e funcionalista do Livro Branco da Comissão Europeia, uma vez que dá primazia ao carácter económico da educação de adultos. Aqui o indivíduo é visto como o principal responsável pela sua formação, verificando-se um descompromisso do poder central em assumir estes deveres. Por outro lado, este documento orienta a formação de adultos para a aquisição de competências pertinentes do mundo do trabalho, aproximando a escola da empresa. O autor finaliza este capítulo dizendo que é necessária uma nova atribuição de sentido à EFA, que passe por aprender a ser.

Precisamente nessa linha de visão redutora e funcionalista, foi publicado o Despacho n.º 17658/2010, que foi operacionalizado nos CNO no início do ano de 2011, e que determinou a obrigatoriedade dos indivíduos em situação de desemprego frequentarem os CNO. O documento em causa justifica esta diligência com “a necessidade de reforçar as intervenções no sentido de melhorar o padrão de qualificações da população activa portuguesa, em particular da população desempregada” (2010:57613). No entanto, a dinâmica nos CNO alterou-se significativamente. Se anteriormente se deslocavam ao CNO adultos que por iniciativa própria pretendiam apostar na sua qualificação, presentemente a maioria dos adultos que se dirigem aos CNO são encaminhados pelo IEFP. As suas motivações são, na grande maioria, financeiras, uma vez que ao não aceitarem realizar um percurso no CNO, são penalizados em termos de prestação social e inscrição nos Centros de Emprego. A maioria dos candidatos demonstra-se revoltada por estar no CNO, sem empenho.

Actualmente a **realidade dos centros NO** está, quanto a mim, incerta. Assistimos à conclusão do ciclo 2007-2011 das Novas Oportunidades, sendo que a tutela já anunciou um novo ciclo 2011-2015. Existe já alguma angústia das equipas em perceber qual será o futuro dos CNO e em que moldes se desenvolverá o novo ciclo já anunciado. Por outro lado, a evolução histórica da educação de adultos em Portugal mostra-nos claramente uma ligação quase umbilical entre a vontade política e a implementação de iniciativas ligadas à EA, pelo que muitos de nós nos perguntamos sobre o que aí vem, quando os fundos estruturais, programas e “quadros de referência” se estão a diluir na realidade portuguesa? O que será de centros promovidos por instituições privadas, associações ou IPSS, que dependem dos financiamentos para operar e manter as equipas pedagógicas? Talvez por isso tenham surgido, em 2008, tantos CNO em escolas da rede pública. Será esta uma medida sustentável para o futuro dos CNO? Assume-se assim a EA como um campo que segue a evolução da sociedade, evoluindo “a reboque” (Finger, 2008:18) na tentativa de dar resposta às necessidades que vão surgindo desta mutação. Finger fala-nos dos desafios sociais da

educação de adultos: o desafio do turbo-capitalismo (agregado às questões da produção e consumo desenfreado), o desafio das desigualdades (respeitante ao fosso que se vem evidenciando cada vez mais entre ricos e pobres), o desafio cultural (referente à perda de identidade resultante da globalização, homogeneização cultural); e por fim, o desafio ecológico da educação de adultos (que problematiza o papel da EA em travar a degradação sociocultural e ecológica do nosso mundo).

A par da actividade no centro, a formação profissional foi-se mantendo, com oportunidades para **ministrar formação pedagógica inicial de formadores**, onde já tive oportunidade de trabalhar vários dos módulos de formação da acção, tais como: O formador e o contexto em que se desenvolve a formação e relação pedagógica, Animação de grupos em formação e gestão de percursos diferenciados de aprendizagem, Teorias, factores e processos de Aprendizagem, Métodos e técnicas pedagógicas, e Avaliação da Formação. Mais um investimento na minha formação e evolução profissional, que me obrigou a rever e reflectir as minhas práticas enquanto formadora de adultos. Estas formações revelaram-se grandes oportunidades de partilha com os formandos e acima de tudo, de reflexão conjunta sobre o papel e a função dos formadores. Pessoalmente serviu-me para rever certos temas e procedimentos, relembrar aspectos mais práticos que haviam sido esquecidos. E melhorar as minhas práticas.

Durante o meu percurso académico e profissional procurei sempre **aumentar os meus conhecimentos** participando de colóquios, debates, conferência e realizando acções de formação. As escolhas foram surgindo mediante a oferta existente na região, ou fora dela, e sempre direccionadas para as realidades em que estava a trabalhar, durante e após a licenciatura. Das mais significativas que realizei destaco: a formação de agentes de prevenção primária, ao nível das toxicodependências nos adolescentes. A hipótese de frequentar a formação surgiu durante o estágio curricular sendo promovida por uma instituição privada ligada à prevenção e apoio à toxicodependência. Foi importante para mim, no sentido de me elucidar para os perigos que os estupefacientes representam para os jovens, ajudou-me a estar alerta e saber identificar comportamentos de risco, sinais e sintomas de consumos, de forma a agir ao nível da prevenção. Outra formação relevante foi a de intervenção em grupos de risco, ministrada pela Cruz Vermelha Portuguesa. Foi uma acção muito completa, de âmbito geral, que permitiu aceder a diversas informações e boas práticas neste contexto. A acção de formação que realizei sobre técnicas de animação de idosos foi uma das melhores que realizei, dado que a animação é para mim uma área privilegiada ao

nível da intervenção comunitária. Cative-me bastante utilizar esta corrente no trabalho social, identifico-me perfeitamente com o carácter dinâmico em que esta assenta. Aplicar esta metodologia aos idosos, foi perceber como se poderia trabalhar com eles dinamizando actividades e iniciativas que lhes conferissem algum bem-estar. Tivemos oportunidade de planificar e implementar projectos de animação com idosos, de onde resultou o projecto que realizei quando estava em estágio profissional com a casa de repouso (referido anteriormente). Todos os formandos assistiram aos projectos uns dos outros, implementados em diversas instituições a que estávamos ligados.

Já na área da educação e formação de jovens e adultos, quando iniciei funções nos CNO, tive a oportunidade de frequentar algumas acções de formação, nomeadamente em 2007, acerca do referencial de competências-chave de RVCC nível básico. O momento não poderia ter sido o mais oportuno, pois tinha acabado de iniciar funções e a formação revelou-se fundamental para me ajudar a entender a metodologia e a realidade dos centros, bem como a corroborar algumas aprendizagens já ocorridas em contexto de trabalho. Realizei também uma formação, promovida pela entidade à qual pertencia, no primeiro centro onde trabalhei. Esta formação dedicou-se às histórias de vida e narrativas no âmbito dos processos RVCC. Foi dinamizada por um Professor catedrático, espanhol, Prof. José Monteagudo da Universidade de Sevilha. Esta foi bastante interessante, permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos ao nível das narrativas biográficas, bem como aplicar alguns dos conceitos trabalhados em formação, aos processos RVCC. Foi um aliar e contextualizar da teoria com a prática. A formação que realizei em 2009 de mediação de cursos EFA foi a plataforma de lançamento para me iniciar nas mediações de cursos, na formação de adultos. Como complemento fiz, meses mais tarde, um workshop sobre os Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA's), tentando aprofundar os meus conhecimentos ao nível da construção de portefólios no âmbito dos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário. Era uma lacuna que sentia, quando comecei a mediar Cursos EFA de nível secundário, pois o mediador é sempre responsável por orientar o trabalho do módulo de PRA nestes cursos.

Mais recentemente, decidi frequentar uma formação sobre técnicas de selecção e recrutamento de pessoal, no sentido de desenvolver as minhas capacidades e aptidões para a selecção de formandos e formadores no processo de selecção dos cursos EFA, contexto onde sentia algumas falhas e inseguranças. Foram também vários os encontros e seminários organizados dentro da iniciativa das Novas Oportunidades, que proporcionaram debates, partilha de experiências. Sempre importantes para entender outras perspectivas e práticas do trabalho dos CNO e nos cursos EFA.

A última formação que realizei foi um workshop de socorrismo numa associação humanitária de bombeiros voluntários. A minha motivação para frequentar esta formação prendeu-se com razões pessoais, por considerar que deveria ter alguns conhecimentos ao nível de suporte básico de vida, para socorrer alguém que necessitasse. Do meu ponto de vista, a formação contínua é um factor importante no nosso percurso formativo e profissional, pois permite-nos sempre actualizar e desenvolver os nossos conhecimentos.

Com efeito, a minha iniciativa em frequentar este Mestrado surgiu com o mesmo intuito de aprofundar os meus conhecimentos na actividade profissional que desempenho. Pretendo neste âmbito desenvolver um trabalho rigoroso, fundamentado nos pressupostos teóricos da Educação e formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados.

Parte II – Fundamentação Teórica

I. A génese da Educação de Adultos

Numa perspectiva histórica, quanto à ***génese da educação de Adultos***, em geral, afirma Alberto Melo que um dos primeiros acontecimentos que influenciaram este campo prendeu-se com a invenção da imprensa em 1450, por Johan Gutemberg, que possibilitou o acesso de ideias e informação mais generalizado à população, sem ser aquele que se difundia a partir da Igreja. Alberto Melo continua, referindo que os primeiros passos deste sistema educativo se deram com a promoção de actividades de alfabetização, levadas a cabo pela Igreja, para que os crentes pudessem cumprir a sua obrigação de ler a Bíblia. Durante algum tempo o acesso à educação fez-se através da Igreja e classes mais eruditas, famílias conceituadas e de renome, que possuíam a capacidade financeira de aceder à cultura e instrução (2010). Nos constantes avanços e recuos entre o ensinar e o aprender, também os lugares do saber e da aprendizagem se foram transformando, ao longo dos séculos. “Aprender dependia (...) da capacidade e do direito a aceder aos lugares do saber, espaços esses, comunidades essas, onde eram reunidas as aquisições da humanidade, guardadas, mantidas, estudadas, interpretadas, reproduzidas e difundidas” (Caspar, 2007:87). Este autor reproduz perfeitamente a ideia anteriormente apresentada, no que toca às restrições no acesso à educação dos adultos, dos favoritismos e *status* à volta do acesso ao saber e ao conhecimento. Entre estes espaços ou lugares do saber, o autor identifica os mosteiros e os templos (ressaltando a ligação da igreja com o conhecimento e com a promoção de actividades educativas); as universidades, espaços propícios à investigação, pesquisa, análise crítica e transmissão do saber; bibliotecas, lugares de “colecta e conservação dos saberes materializados da humanidade” (Caspar, 2007:88); nos séculos XVII e XVIII os *cabinets de curiosité*, lugares de preservação do património, partilhados por exploradores e viajantes, bem como outros “pesquisadores”. Todos esses lugares permitiam dar testemunho do Saber, conservar conhecimento em suporte material ou imaterial, transmitir sapiência.

Na sociedade moderna, a Educação de Adultos evolui substancialmente na América e na Europa. Os principais autores deste campo retratam fundamentalmente as duas realidades, estabelecendo comparações e ligações importantes. Mas “a diferença entre os EUA e a Europa é maior do que possamos imaginar” (Finger, 2008:23). De acordo com as afirmações do autor, a EA na Europa foi fortemente influenciada pela Filosofia das Luzes (doutrina que privilegiava o estudo e análise racional dos fenómenos, levantamento de hipóteses, formulação de teorias que conduziam à prática). A tradição revelava um grande empenho em compreender o problema antes de actuar sobre ele, com vista à sua resolução. Por outro lado, a realidade da América do Norte, nomeadamente nos Estados Unidos, demonstrava uma

prática antagónica, que seguia a filosofia do “aprender fazendo”. Com uma postura pragmatista, as práticas da EA daquele contexto demonstram que a aprendizagem provinha da acção, da intervenção sobre os problemas, que gerava o conhecimento.

II. O papel da UNESCO na EA

Refere Finger (2008) que este campo educativo surgiu (ao contrário de outras disciplinas), de movimentos e vontades sociais, do desejo de mudança. O autor destaca meados do Século XX para um primeiro grande marco da EA, com o indiscutível desempenho da **UNESCO** para a afirmação da Educação de Adultos. Como instituição universal, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência foi a grande difusora das ideologias e da emergência de se implementar esta corrente nas sociedades modernas, introduzindo nos discursos o conceito de educação permanente; incentivando práticas de alfabetização de adultos. A organização trouxe legitimidade à disciplina e ajudou-a a assumir-se como movimento social para minimizar os efeitos do avanço tecnológico sentido nalguns países. Exercendo um poder político internacional, a UNESCO preveniu as suas nações para a necessidade de se implementarem estratégias educativas. No pós 2ª Guerra Mundial, a sua actuação, aliada à premência da propagação do conhecimento a nível planetário, pretende assumir “um papel activo e regulador no desenvolvimento” (Belchior, 1990:24). As cinco Conferências Internacionais que se foram realizando no campo da EA pela UNESCO permitiram acompanhar a evolução da sociedade, da modernização e direccionar estratégias. A educação de adultos começa a ser “chamada” a actuar face ao cenário de relançamento das economias, produtividade, “pseudo-desenvolvimento”, crescimento económico e sustentabilidade. Fica assim instituída a EA como uma prioridade estratégica! A referência de Finger e Asún nessa matéria é bastante directa e esclarecedora quanto às políticas internacionais proclamadas pela UNESCO face ao papel da EA no desenvolvimento sustentável dos países destruídos do pós-guerra. “ O discurso e a filosofia da UNESCO em relação à educação popular e de adultos,(...) são produtos típicos das Décadas do Desenvolvimento e de uma agenda de acção social de libertação e *empowerment* através da educação, quer científica, quer cultural” (2005:29).

A UNESCO foi a instituição que gerou consenso no que toca ao conceito de educação permanente, entre os seus países membros. Segundo os mesmos autores, o conceito de educação permanente incitava à aprendizagem constante dos indivíduos, com vista à humanização do desenvolvimento. Isto é, a promoção

da educação permanente como forma de os indivíduos conseguirem acompanhar a mudança e dar resposta aos desafios que surgem com a evolução das sociedades, em termos políticos, financeiros, tecnológicos e sociais. Esta caracteriza-se de natureza contínua de acção, aplicada a todo e qualquer contexto, em que as nossas vivências do dia-a-dia são o objecto da aprendizagem. Esta corrente está acessível a todos os indivíduos, independentemente das idades, pelo que se afirma que é uma educação para todos, pelo que possui um carácter flexível. Também como refere Canário (2007) a educação permanente pode ser encarada como “uma concepção de aprendizagem como algo de global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares”(p.163).

Como já foi referido, a UNESCO ajudou então a promover processos educativos. No campo da educação e formação de adultos, esta foi uma etapa importante pois “ganham visibilidade as distinções entre os diferentes níveis de formalização possível das situações educativas: (...) processos formais, processos não formais e processos informais” (Canário, 2007:161). Estes conceitos de educação permanente e também os diferentes níveis de formalização das aprendizagens estão nitidamente presentes na definição de EFA aclamada na Conferência da UNESCO realizada em Nairobi: “ (...) O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente” (1976). Verifica-se, portanto, uma valorização das aprendizagens não formais e informais dentro deste campo. Com efeito, assumiu-se que a experiência de vida deveria ser a base do aprender a aprender, pelo que seria necessário valorizar epistemologicamente a experiência e encarar a aprendizagem como algo lato, multiforme e mutável.

As correntes da EFA surgem destes primeiros passos, que ditaram a existência de três fundamentos teóricos; o pragmatismo, o humanismo e o marxismo. “O que a UNESCO fez, foi juntá-las (...) dar-lhes um enquadramento...” e colocá-las ao serviço do desenvolvimento (Finger e Asún, 2005:27).

III. Escolas no campo da EFA

Tentando entender a influência destas **três escolas no campo da EFA**, identificam-se vários paralelismos entre algumas das práticas e teorias da mesma nestas correntes. O Pragmatismo é a corrente que surge da tradição da escola americana da Educação de Adultos. Teve como principais impulsionadores Dewey e Lindeman. Estes autores defenderam o papel da aprendizagem no processo de humanização do meio, como ferramenta para o crescimento e desenvolvimento. Dewey estabeleceu fortes comparações entre os processos educativos e a ciência, o que aliás é possível de confirmar ao se analisar o seu modelo de ciclo de aprendizagem, em que este impõe o conceito de habituação/observação que o indivíduo faz do que o envolve, evoluindo para a reflexão e a criação de hábitos face à sua interacção, passando para uma fase de transformação dos seus hábitos através da acção reflectida com o meio, ou seja, os ambientes em que está integrado. Este modelo de aprendizagem tem subjacentes alguns princípios de participação dos indivíduos na sua comunidade, encarando a diversidade de posturas e opiniões como um ponto de riqueza de todo o processo. Revela-se portanto uma visão bastante optimista de que a aprendizagem possibilitaria a participação e mudança, face ao desenvolvimento humanizado. Segundo Finger e Asún (2005), na perspectiva pragmatista de Dewey “compete à educação fazer com que as pessoas participem activamente na mudança através do aprender-fazendo (...) se queremos que o processo de desenvolvimento e crescimento avance à máxima potência e velocidade” (pp. 39 e 40). Esta referência demonstra claramente os ideais americanos do desenvolvimento e progresso económico, com a perspectiva tecnicista da aprendizagem na acção. Apesar disso, Dewey encarava a aprendizagem e a educação como um direito de todos, conferindo um certo carácter político aos modelos educativos, como uma oportunidade de afirmar a democracia. Defendeu também, de forma pioneira, a formação experiencial como prática de entender e actuar sobre o mundo. Por sua vez, Lindeman deu fortes contributos para a corrente pragmatista. Seguindo a filosofia de Dewey, Lindeman também defende a aprendizagem experiencial.

Muitos autores se aliaram a esta corrente, todos eles com contributos importantes na afirmação da EA em território americano. O conceito de interaccionismo simbólico, introduzido por Mezirow, revelou-se também bastante representativo desta doutrina, por entender que “ a resolução de problemas é aplicada ao auto desenvolvimento da identidade” (Finger e Asún, 2005: 58), contribuindo para o desenvolvimento do *self*, da identidade de cada indivíduo.

Outras das escolas que estão na origem da EA é o humanismo, corrente originária da psicologia humanista. Como um dos seus principais difusores teve Carl Rogers, que introduziu na EFA o conceito de andragogia. O aprendiz (adulto) tem, segundo esta corrente, total controlo do seu processo de aprendizagem, sendo o educador de adultos responsável por criar condições para que esta ocorra. Esta filosofia destaca também o

papel da experiência na aprendizagem dos indivíduos, pelo que pode-se dizer que não se separa totalmente do anterior pragmatismo. “As experiências são (...) fontes de aprendizagem, sobretudo quando reflectimos sobre elas; mas (...) também são o resultado do processo de aprendizagem, o que contribui para as tornar mais congruentes com o seu significado interno e, portanto, mais significativas ...” (Finger e Asún, 2005: 66). Nesta corrente destacam-se os conceitos de aprendizagem dirigida, reforçando mais uma vez o papel de sujeito que o indivíduo desempenha na sua própria aprendizagem e o papel de facilitador do educador de adultos; de andragogia, numa tentativa de diferenciar a educação das crianças e jovens da educação de adultos, quanto à abordagem e métodos aplicados. Porém afirmam Finger e Asún (2005) que “a andragogia é uma mera popularização de alguns conceitos da psicologia humanista. (...) o conceito de andragogia surge, sobretudo, como uma afirmação ideológica, uma espécie de sobreposição do desejo à realidade, misturando conceitos de psicologia humanista com elementos da prática educativa do pragmatismo” (p. 68). Um destes autores, Mathias Finger, faz noutra das suas obras, uma breve crítica à corrente humanista, por acreditar que esta é uma filosofia demasiado individualista, centrada no aprendiz. Finger refere que “ são, regra geral, os indivíduos os que mudam, os indivíduos são os que aprendem. O cognitivismo e a psicologia humanista são teorias extremamente individualistas: os indivíduos compreendem e analisam, evoluem e, miraculosamente, as organizações e as instituições, a sociedade, mudarão em consequência da mudança dos indivíduos” (2008:25).

Por último, a corrente marxista, considerada a terceira escola de pensamento da EA. Inspirada na luta de classes para a transformação social, esta filosofia assume a educação como uma arma política para a justiça social, para o fim da alienação e opressão dos mais pobres e mais fracos. A corrente marxista implementou a pedagogia crítica na educação dos adultos, uma acção educativa que impunha a instrução dos adultos e o desenvolvimento de um espírito crítico face à sua realidade, para que estes pudessem desenvolver com a *Práxis*, um mundo mais igualitário. Paulo Freire é um dos autores mais reconhecidos nesta corrente, desenvolvendo um notório trabalho ao nível da alfabetização de pessoas adultas, pouco escolarizadas, vítimas da sociedade, oprimidas pelas classes elitistas. Prática que através de processos envolventes, de pedagogia crítica e horizontal, despertavam as consciências dos alfabetizandos para a sua emancipação. Freire defendia uma educação libertadora, através da conscientização, que passasse de um estado de existência ingénuo para um estado de existência crítico. “ Se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. (...) é *praxis*, que implica a acção e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1970:67).

De um modo geral, as três correntes ou escolas surgiram numa época de expansão económica, de desenvolvimento, durante anos áureos do progresso e desenvolvimento industrial. Todas elas encaravam a educação como uma mais-valia para uma sociedade informada, formada e competente. No caso europeu, é o que mais directamente se encontra associado à nossa realidade, como referem Finger e Asún, a “educação de adultos europeia tem, por isso, duas ideias nucleares: emancipação e compensação. As práticas de educação de adultos foram, sobretudo, respostas variadas e contrastantes às lutas de grupos sociais e classes sociais, que aspiravam à emancipação na expectativa de uma sociedade melhor, mais justa, mais livre e mais democrática” (2005:88).

Pessoalmente, acredito que a educação é para qualquer indivíduo uma “arma” contra a alienação social, política; que a formação e aprendizagem ao longo da vida nos ajuda a realmente saber ser em sociedade, contribuindo para uma realidade mais justa. Defendo que pessoas mais instruídas, mais informadas, podem ser pessoas mais participativas, reivindicativas, activas no contexto em que se integram. Visualizo, portanto, uma grande ligação entre a educação e formação de adultos e a cidadania activa. Na base desta ideologia e na mesma linha de pensamento está o autor **Paulo Freire**, que na sua obra “Educação como prática da liberdade” problematiza, na realidade brasileira, o estado de alienação e subordinação dos indivíduos, estes acomodados, face a uma força maior. Freire refere que a existência do próprio Homem no mundo pressupõe que este exista no e com o mundo, não como mero espectador mas como um interveniente. O pedagogo continua afirmando que este deve integrar-se e não acomodar-se na sua comunidade, pelo que se verifica uma necessidade imprescindível deste adoptar uma atitude crítica a fim de agir e transformar o mundo. Freire caracteriza os conceitos de sociedade fechada (em que as elites dominam a dinâmica social através educação, propriedade, liberdade, etc.), sociedade em transição (aquela que passa por um processo de mudança baseado em novos anseios) e sociedade aberta (mais igualitária, justa, sem o domínio das elites e em que o indivíduo assume uma postura de optimismo crítico). É assim que Paulo Freire reclama “ uma educação capaz de corresponder a este fundamental desafio - o da ascensão da ingenuidade à criticidade” para contrariar o estado de massificação e domínio das elites sobre as massas populares (1965:64). Foi assim que este educador e formador de adultos pouco escolarizados levou a cabo o seu método de alfabetização, através da tomada de consciência na emersão da realidade.

IV. A EFA em Portugal: evolução

No contexto português, “no início da década de cinquenta, o Estado Novo (...) lança o Plano de Educação Popular tendo em vista enfrentar a situação de cerca de três milhões de maiores analfabetos num país de pouco mais de sete milhões de pessoas” (Belchior, 1990: 46). Porém, a EA em Portugal verifica a sua maior expressão no período da Revolução do 25 de Abril de 1974 até aos nossos dias. Apesar de situado em território europeu, o nosso país viveu até esta época, um regime político bastante castrador no que toca à educação de pessoas adultas. A ditadura impossibilitava o contacto com o exterior, em termos de conhecimento cultural, políticas, ideologias, etc. Deste modo, a evolução social e cultural em Portugal ficou obviamente marcada no que toca ao acesso ao saber e ao conhecimento. Talvez porque a educação de pessoas adultas também não fosse uma mais-valia ao poder político de então, pois isso traduziria um povo mais informado e “arriscadamente” mais activo e contestador...

Com a Revolução dos Cravos, a expressividade da Sociedade Civil torna-se representativa. Surgem bastantes associações e outro tipo de colectividades que tomam como prioritário o ensino a adultos pouco escolarizados, mais propriamente no que respeita à alfabetização. Este forte movimento popular dita a mudança no que toca à EFA na realidade portuguesa de então. Segundo Canário (2007) “o movimento popular que sacudiu a sociedade portuguesa na fase imediatamente posterior ao 25 de Abril representou uma «explosão» de autonomia” (p.173). Neste cenário de crise para o poder político, nomeadamente para o Estado português, surgem várias iniciativas de educação popular, de organizações populares de base como associações, casas do povo, sociedade recreativas, etc., que dinamizam diversas iniciativas de animação local, nomeadamente com os cursos de alfabetização de adultos. Mesmo assim, considera Lima (2004), no seu artigo “Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas”, a “democratização política (...) vem-se revelando de realização aparentemente mais fácil do que a democratização educativa e sociocultural”(p.19). O autor revela ainda que, a nossa realidade demonstrava, e continua a demonstrar, baixos índices de escolaridade da classe trabalhadora e das gerações mais novas, bem como falta de motivação face à integração em iniciativas educativas e fraca oferta na área da educação de pessoas adultas. “Surpreendentemente, estes factos tendem a ser naturalizados, talvez porque se inscrevem na longa tradição histórica de uma cultura pouco letrada e pouco escolarizada, mas também relativamente silenciados, porque se revelam incompatíveis com as representações de um país do *primeiro mundo, moderno e desenvolvido*, já a braços com os desafios da *sociedade da informação e da sociedade cognitiva*”(Lima, 2004:20).

Não se torna portanto imprevisível, face a este cenário, que com a Revolução, a sociedade portuguesa potenciase estas iniciativas, até agora negligenciadas pelo Estado. Em 1972 surge a DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente, instituição política orientada para a promoção da educação de adultos, como “um processo de auto-educação” e para o apoio às iniciativas populares de origem educativa. A DGEP tinha como missão “acompanhar de perto os grupos de iniciativa popular, favorecendo a afirmação da sua autonomia, quer através de equipas regionais de bolseiros, quer de equipas móveis, quer fornecendo a esses grupos apoio técnico, material, financeiro e meios de comunicação de massa” (Canário, 2007:176).

Nitidamente influenciada pela perspectiva de educação permanente da UNESCO, referida anteriormente, esta política proponha uma realidade de auto-educação popular, uma vez que “o processo surgia da participação dos próprios adultos” (<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>).

Em 1976, nesta linha de evolução, estabelece-se na Constituição da República Portuguesa (CRP) o acesso à educação como um direito fundamental. Segundo Paula Guimarães “este diploma definiu que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação (formal e não formal), contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva” (Id., *ibid.*).

Porém, a realidade de forte participação associativa vai-se diluindo pois a política levada a cabo pela DGEP é “abandonada” pelo Governo em funções. Pelo caminho fica o delineado PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, elaborado a pedido do Governo de 78, e que pretendia seguir os ideais da DGEP. “Trata-se de um documento historicamente importante, que consagra, por um lado, as orientações doutrinárias da UNESCO em matéria educativa e, por outro lado, é ainda influenciado pela memória da explosão de criatividade e de dinâmica educativa populares do período revolucionário” (Canário, 2007: 177). Com efeito, por falta de vontade política, recursos e dinâmicas organizacionais, segundo Licínio Lima (2008), começa a caminhar-se no sentido da escolarização da educação de adultos, nos anos 80. Esta passa a ser erradamente associada à formação profissional e gestão de recursos humanos quando em 1986 se aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo, pois nesta “lei reduz-se o sistema educativo ao sistema escolar, referindo-se, de modo marginal, o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar” (Canário, 1999:35). Passa a desenvolver-se uma escolarização de *segunda oportunidade*, referida por autores como Rui Canário e Licínio Lima em algumas das suas obras. Fernando

Belchior (1990) refere também que este se trata de um novo marco da política educativa portuguesa. Esta fase coincide também com a adesão de Portugal à CEE e com os governos do Partido Social Democrata entre 1986 e 1995, que fortemente menosprezaram a tradição de educação de raiz popular e associativa. A realidade dos adultos pouco escolarizados passa a ser encarada como incompatível com a visão europeia, de países desenvolvidos, assentes em progresso e inovação tecnológico, modernidade, produtividade, entre outros. Neste campo a ênfase foi dada à formação profissional dos activos (com vista ao desenvolvimento económico) e ao ensino recorrente. “Neste contexto, os apoios à educação popular e ao associativismo socioeducativo por parte das políticas públicas cessaram quase totalmente no que respeita aos departamentos e serviços do Ministério da Educação (...), criando um vazio que, até hoje, não chegou a ser substantivamente preenchido em termos de políticas educativas” (Lima, 2008: 41).

Aliada a uma política de gestão de recursos humanos, com a aposta na qualificação dos trabalhadores, a EA em Portugal, na década de 80, fica vincada por práticas Neo-liberais, em que deixa de ser o Estado-Providência o responsável pelo acesso à educação e formação dos jovens e adultos, para ser o próprio adulto o responsável e interessado na sua aprendizagem ao longo da vida. Há portanto um descompromisso por parte do Estado (influenciado pelas políticas da Europa Comunitária) face à EFA. Este sector perde a sua identidade, torna-se fragmentado com as alterações introduzidas pela LBSE, o que provoca uma “subordinação” face ao sistema formal de ensino (Lima, 2004).

Segundo Guimarães, entre 1995 e 2002, assiste-se a um relançamento deste campo, durante o governo do Partido Socialista, que aposta na *reforma da reforma* da política da educação de adultos em Portugal. Esta volta a ter presença nos discursos políticos, sendo tomada como estratégia prioritária no que toca às políticas públicas. Neste período é também apresentado, em 1996, o primeiro Estudo Nacional de Literacia, realizado sob a coordenação de Ana Benavente (figura de referência na EA em Portugal). Este trabalho coloca em destaque o “estado da nação” no que respeita à realidade dos adultos pouco escolarizados, trazendo ao debate os conceitos de analfabetos funcionais. Patrícia Ávila (como elemento que participou na realização deste estudo) destaca, em entrevista à revista Aprender ao Longo da Vida (2009), a importância e representatividade que este estudo assumiu. Foi o primeiro estudo realizado, desta natureza, que serviu para avaliar as competências de escrita, leitura e cálculo aplicadas ao quotidiano da população adulta portuguesa. A entrevistada evidencia a credibilidade do estudo, perante as estruturas nacionais e internacionais, que revelou o baixo nível de literacia dos portugueses e a necessidade de se apostar numa qualificação consistente e de base. O estudo revela também que Portugal é o país com índice mais baixo no que toca à frequência de acções de Educação e Formação de Adultos. Patrícia Ávila

defende, perante os resultados pouco animadores deste estudo, que em Portugal o investimento tem de ser na Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em 1998 regista-se outra baliza importante na história da EA em Portugal, com a constituição de um grupo de trabalho, formado por Alberto Melo, Augusto Santos Silva, Luís Rothes, Ana Queirós, Lucília Salgado e Mário Ribeiro, que apresenta um relatório sobre estratégias de desenvolvimento da EA, intitulado “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos”. Este propõe a participação activa do Estado, criando políticas, financiando iniciativas, numa perspectiva de serviço público. Segundo Licínio Lima, o relatório teria “em atenção quatro dimensões principais: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida, e a educação para a cidadania”(2004:32). Incentivada por este relatório, surge mais tarde a ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, em 1999. Retomou-se um trabalho fundamental e de recuperação do atraso do campo da EA. Esta entidade político-governamental, esteve sob uma tutela interministerial, o que possibilitou, entre outras coisas, uma coordenação político-administrativa. Para além disso, entre as suas atribuições, a ANEFA tinha a seu cargo: “articulação estratégica com todos os parceiros para (...) elaborar planos locais de educação e formação de adultos” (Lima, 2004:34); a promoção de iniciativas, financiamento; acompanhamento e avaliação de projectos; construção de um sistema nacional de reconhecimento formal de adquiridos; organização de uma rede de promotores locais de cursos EFA; entre outras. Esta unidade orgânica vê contudo a falta de autonomia, numa perspectiva de estrutura de concepção e avaliação, limitar o seu campo de actuação e “roubar” a sua centralidade.

É durante a vigência da ANEFA que são implementados os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a adultos com idade igual ou superior a 18 anos de idade, para a certificação formal do ensino básico de educação. Segundo Barros, “trata-se, com efeito, de fazer assentar por princípio todo o processo de RVCC, num axioma basilar da esfera tradicional da educação de adultos, o de que todos os adultos são portadores de um conjunto amplo, e frequentemente inviabilizado, de competências e saberes que adquiriram de múltiplas formas” (2011:146).

Este acontecimento culminou com um reconhecimento, por parte do poder político, do valor epistemológico “da experiência nos processos de aprendizagem (...); representa um adquirido do conhecimento produzido no quadro das ciências da educação, por intermédio de uma corrente de investigação que, em Portugal, se inspira, desde os anos 90, na corrente das «histórias de vida», introduzida neste campo disciplinar a partir da área de educação de adultos” (Canário, 2007:194). Em

idêntica linha de argumentação, refere Marie-Christine Josso que as “histórias de vida tornaram-se (...) um material de investigação muito em voga nas Ciências Humanas”(2002:13). Como uma das inspiradoras europeias desta metodologia, Josso trouxe nas suas contribuições o entusiasmo pela perspectiva biográfica.

Segundo esta corrente da EA, atribui-se ao património não formal e informal, uma riqueza de conhecimento e aprendizagem experiencial. Reconhece-se a centralidade da pessoa num processo de aprendizagem, na sua interacção com o mundo, nas constantes tentativas de responder aos desafios que este lhe coloca. São da resposta a esses desafios, no ultrapassar das situações que se vai construindo a experiência, que se vai transformando a realidade. Por outro lado, Fernández afirma que “chega-se à conclusão de que, para aprender, além da via da formação, existe a via da experiência e consegue-se que a validação das competências adquiridas, através da experiência das pessoas adultas, se converta num novo referente de aprendizagem”(2006:15). Assim, o objecto de estudo neste processo de reconhecimento dos adquiridos, no contexto dos CRVCC (e mais tarde CNO), é a análise das competências adquiridas ao longo da vida, através da realização de uma história de vida (elaborada pelos adulto em processo de RVCC). Segundo Cavaco, a competência é referente à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas (2007:23). Esta realidade retrata o reconhecimento de adquiridos e aprendizagem experiencial. Para me integrar nestas metodologias, foi necessário um corte com o que era a minha concepção mais formal da educação de adultos, para alcançar o valor da aprendizagem não formal e informal nos adultos pouco escolarizados. Entendendo que era “pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação” (Cavaco, 2007:23). Para tal, foi de todo fundamental, apreender as metodologias de balanço de competências, das narrativas biográficas; descodificar a noção de competência aplicada a este campo.

Com a mudança de partidos políticos no Governo, do PS para PSD-PP, a ANEFA é extinguida, dando lugar à DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional, que recebe de herança as iniciativas e algumas atribuições da instituição cessante. Para Lima, esta viragem representou “o interregno da revalorização da educação de adultos (...), optando antes pela «qualificação dos recursos humanos», pela «formação vocacional» e pela «qualificação ao longo da vida»”(2008:49). Passava então a encarar-se como fundamental recuperar o atraso do país no que dizia respeito à qualificação dos seus activos trabalhadores, numa perspectiva de modernização assumida por parte dos Governos. “Como se o repetido «atraso» português pudesse vir a ser resolvido por aquelas (...) vias, dispensando o desenvolvimento de políticas públicas e de acções de

médio e de longo prazo com vista a garantir uma educação humanista, democrática e cidadã, ao alcance da totalidade, e da crescente diversidade cultural, dos cidadãos adultos a quem, historicamente, essa educação foi maioritariamente negada” (Id., *ibid.*).

V. O reconhecimento de adquiridos

No que concerne à metodologia das histórias de vida, aplicadas aos processos RVCC, foi útil compreender a função central que esta assumia para um balanço de competências a realizar com os adultos. De acordo com Josso, este percurso de construção da narrativa permitia uma auto-análise e auto-reflexão. A autora afirma que “formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registos (...). Aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (2002:28). Este trabalho implica nos adultos pouco escolarizados uma retrospectiva para a busca do seu conhecimento, aquele que construíram ao longo da vida, em situações de auto, hetero e eco aprendizagem. Interiorizando que a construção do conhecimento se faz individualmente (com a reflexão de si mesmo), na relação com os demais em jeito de co-formação, e interagindo com o ambiente através da compreensão crítica que retira desse contacto (Nóvoa, 2002). Josso considera ainda que não há processo mais adequado que as histórias de vida para intervir na formação dos adultos, para melhor conhecer os seus recursos e objectivos (2002). Seguindo esta ideologia, Cavaco afirma que “a análise do percurso de vida funciona como uma referência para se captarem os adquiridos experienciais, mas por si só não é suficiente, tornando-se necessário um enfoque sobre os resultados desse percurso. A formação experiencial resulta das experiências vividas, mas depende bastante da forma como cada pessoa se apropria dessas experiências, daí a importância do processo de reconhecimento e validação de adquiridos não se limitar unicamente à análise do percurso de vida dos adultos, tornando-se indispensável uma reflexão sobre o sentido das experiências vividas e a explicitação dos adquiridos experienciais pelo próprio adulto” (2009:47).

Este percurso de aquisição de conhecimentos nesta área representa um processo de assimilação e adaptação em contexto profissional. A respeito deste conceito de socialização profissional, associado à formação dos educadores de pessoas adultas, Rothes considera que a fraca aposta no campo da EA condicionou o investimento formativo de técnicos especializados para este trabalho. Com a revolução de Abril de 1974, a asfixia sentida diminuiu e surgem as primeiras iniciativas de formação de profissionais,

entre outros, com o Centro Nacional de Formação de Monitores. Porém, a expressividade é fraca e a formação de educadores de adultos em Portugal regista-se como quase inexistente. Tendo em conta os momentos marcantes na EA que se seguiram (PNAEBA, LBSE), Rothes afirma que o Governo começa a encarar a formação de educadores de adultos como uma aposta decisiva. Até final dos anos 80 não se verifica grandes alterações neste panorama. A postura passiva, segundo o autor, da sociedade civil também não faz avançar esta prioridade para a agenda política. Só com o surgimento de fundos comunitários (oriundos da adesão de Portugal à CEE), nomeadamente o PRODEP, se começa a apoiar a formação de educadores. Jovens recém-formados vêem a sua grande oportunidade de emprego neste campo, contribuindo para uma rápida socialização profissional. O INOFOR (tutelado pelo Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social), no final da década de 90, projecta iniciativas de formação de profissionais. Entre 1995 e 2002 assiste-se, segundo Rothes, a um relançamento da EA, e consecutivamente a uma tentativa de formação dos seus educadores. Para este cenário contribuiu fortemente o estudo de literacia da população adulta divulgado. A criação da ANEFA lança novas iniciativas e relevância, desencadeando mais oferta educativa como também novos técnicos. Baseada no Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Melo *et al.*, 1998) a ANEFA defende mais expressividade na educação/formação de educadores de adultos. Recomenda a formação dos agentes do sistema de educação e formação de adultos, a formação de avaliadores dos CRVCC, a formação dos formadores e mediadores de cursos EFA. Por sua vez, o ensino superior em Portugal desperta para a formação graduada na EA com licenciaturas, mestrados e especializações neste domínio. Rothes apresenta o panorama em termos de cursos, no território nacional. Estas apostas vêm contribuindo para a afirmação social desta actividade profissional. Luís Rothes termina afirmando que as políticas europeias estão a ditar a redefinição do campo da EA, em que se verifica uma forte pressão do papel da formação para as políticas de emprego, “no combate ao desemprego; estímulo da competitividade económica e na responsabilização dos trabalhadores pela sua empregabilidade” (Rothes, 2004:82).

Especificamente quanto à função do Profissional de RVC, afirma Carmén Cavaco que esta função surgiu no mercado com o aparecimento dos CRVCC, tendo várias funções associadas a esta figura. “Todavia pode considerar-se que a sua principal função é referente ao reconhecimento de competências dos adultos pouco escolarizados, (...) motivar e envolver o adulto num processo de reflexão, auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação” (2007:27). A autora continua destacando a forte ligação de proximidade que se gera entre este técnico e os adultos, visto que a maioria das sessões de reconhecimento que se desenvolvem são entre estes dois actores, em que se abordam questões relativas ao percurso de vida do

adulto (o que por si só já emprega alguma empatia e ligação). Quanto ao perfil do Profissional de RVC, Cavaco afirma que “no exercício das suas funções o profissional de RVC assume várias posturas, a de animador, a de educador e a de acompanhador, o que varia em função das situações e do que lhe é solicitado pelo adulto”(Id., Ibid.). Na perspectiva da autora o Profissional de RVC acaba por ser encarado como um aliado dos adultos, que motiva e orienta os mesmos no desenrolar do seu percurso. Utilizando a sua influência para valorizar os adultos pouco escolarizados, transmitindo-lhes auto-estima e fomentando a auto-confiança, o que pelas palavras de Carmén Cavaco é “muito importante no caso dos adultos que realizam o processo RVCC”(2007:28).

Conforme refere Carmén Cavaco (2002) apesar da educação informal ser uma prática educativa que existe desde que existe o Homem, “o reconhecimento da educação informal, da aprendizagem e da formação experiencial pelos cientistas sociais é muito recente. O monopólio e a hegemonia criados pela educação formal fez com que se pensasse, durante muito tempo, que a escola era a única via de aquisição de conhecimento” (p.27). Esta realidade conduziu por muito tempo à descrença de processos não formais e informais de aprendizagem. Segundo a autora a formação experiencial é originária da interacção do indivíduo com o meio, em que esta interage e reflecte sobre a sua acção, produzindo o conhecimento. Trata-se de dar significado à realidade, no acto directo em que o sujeito é o próprio adulto. “O processo de formação experiencial caracteriza-se pelo papel activo que o sujeito assume e pela sua capacidade de experimentar e de reflectir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia-a-dia” (Cavaco, 2009: 46).

VI. A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

Esta corrente foi, como já referido anteriormente, definida como princípio orientador para o Governo português, enquanto Estado-membro da UE, de qualificação dos seus cidadãos. Numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), expressão de ganha novo ênfase com a publicação do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, em 2000, pela Comissão das Comunidades Europeias. Este conceito emergente é definido como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento de vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001: 10).

Esta publicação demonstra a posição tomada pela instituição europeia, e respectivamente por todos os Estados-membros, em agir por forma ao alcance de critérios como: “construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso”, (...) “ajustar as formas como são ministradas as acções educativas e de formação”, (...) “atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais activa”, (...) “e incentivar e dotar as pessoas de meios para participar mais activamente” na vida social e política a um plano europeu (p.5). Uma visão amplamente tecnocrática, na minha opinião, que privilegia a erradicação do desemprego e a sanidade da própria economia dos países europeus. Esse é aliás um aspecto afirmado no próprio documento, em que “ a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento” (p.3). Este Memorando implica assim os cidadãos, empresas, governos e parceiros em todos os Estados-membros em metas para a *mudança que se avizinha quanto à construção do futuro da Europa*. As medidas proclamadas passam por: assegurar a aquisição e renovação das competências dos indivíduos para uma participação mais activa; aumentar os níveis de investimento em recursos humanos (com fundos e programas comunitários); aplicar métodos de ensino e aprendizagem eficazes e abrangentes a todo o ciclo de vida dos cidadãos; transformar a postura da sociedade face à valorização da aprendizagem; propagar o acesso a iniciativas de aprendizagem, proporcionado informação e consultoria; e desenvolver oportunidades de ALV que respeitem as motivações a nível local dos aprendentes.

Analisando o diploma, é possível constatar também que este atribui ao indivíduo grande responsabilidade pela própria instrução/formação, durante a sua vivência, conferindo um carácter demasiado pessoal ao processo e oportunidades de aprendizagem. Rossana Barros fala também desta relação do Estado, no caso português, com o sector privado no que toca à EFA afirmando que “o Estado, ao redefinir-se criou uma nova ordem educacional na governação pluriescalar hodierna deste sector, tendencialmente mais próxima do padrão neoliberal do que do padrão humanista de governação educacional” (Barros, 2011: 81).

Porém outros autores reconhecem na ALV uma educação de carácter contínuo e permanente, em que o indivíduo é o protagonista do seu trajecto formativo como co-responsável da sua aprendizagem num sistema de ensino-aprendizagem virado para a inclusão económica, social e cultural dos cidadãos. Nesta lógica de pensamento, alguns estudiosos da EFA consideram que “o que temos presentemente em Portugal é um dispositivo de reconhecimento de adquiridos experienciais que é acima de tudo um processo rápido de certificação, que dada a gritante realidade habilitacional da sua população-alvo” (Barros, 2011:200).

Nesta linha de pensamento da ALV, é publicado um outro instrumento legal, em 2001, pela Comissão das comunidades Europeias, que reforça a importância da implementação da ALV nos Estados-membros. O mote deste diploma é “tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”. Os ideais mais aclamados são, por traços gerais, a valorização da aprendizagem; a informação, orientação e consultoria; a necessidade de investir tempo e dinheiro na aprendizagem; a urgência de aproximar a aprendizagem e os aprendestes; o fomento das competências de base; e, por último, a aquisição de pedagogias inovadoras.

Parte III - Trabalho Empírico

“O contributo dos processos RVCC nos adultos certificados, para fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)”

No âmbito de Mestrado em Ciências da Educação, com área de especialização em Formação de Adultos e sujeito ao tema “Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados”, propus-me a desenvolver, para o trabalho empírico, um testemunho sobre o contributo dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos adultos certificados, para fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

É meu objectivo comprovar que muitos adultos que percorrem nos Centros Novas Oportunidades este processo de reconhecimento dos adquiridos, se motivam quanto à aprendizagem, reconhecem o seu valor e encaram a certificação das suas competências como um incentivo à aprendizagem ao longo da vida, através do estudo no CNO onde laboro.

Com efeito, era minha intenção realizar conversas informais em pequenos grupos com adultos certificados num Centro Novas Oportunidades da uma Escola Secundária do Algarve, uma vez que representa o meu posto de trabalho actual enquanto profissional de RVC. Estas conversas informais serviram para recolher informação que atestasse a minha hipótese de trabalho empírico (*ver anexo 7*). Como complemento à informação recolhida, recorri também a questionários de perguntas abertas aplicados de forma indirecta a 3 técnicos do CNO (um Profissional de RVC e 2 Formadores) (*ver anexo 5*) e a instrumentos utilizados pelo CNO, durante o processo de RVCC, que contêm informação relativa a este tema. Foram eles o Plano de Desenvolvimento Pessoal e os PRA.

As questões centrais e orientadoras para o meu trabalho empírico serão: quais os efeitos que os processos RVCC provocam nos adultos certificados? Que benefícios encontram os adultos na sua passagem pelos processos RVCC? Os processos RVCC possibilitam a valorização da ALV? Após a conclusão dos processos RVCC, os adultos certificados pretendem continuar os seus processos educativos e formativos?

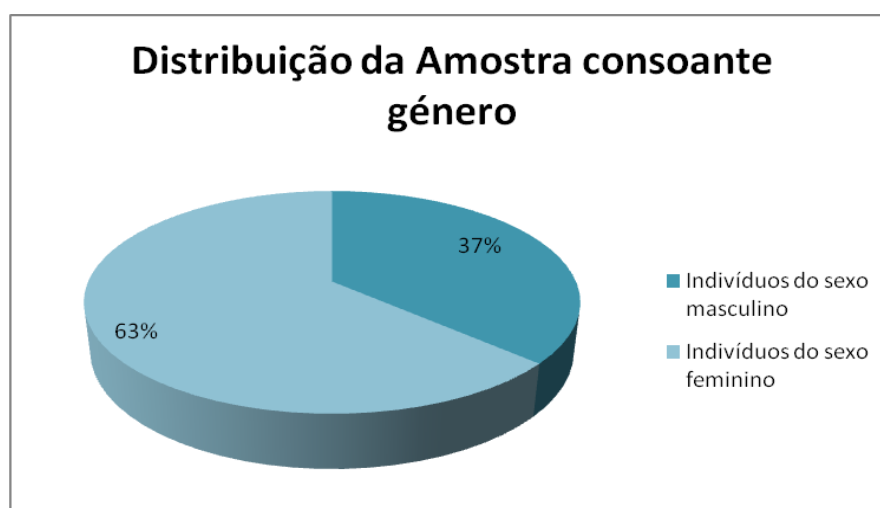
Numa fase inicial, o procedimento seguido começou com autorização por parte da direcção da escola para realizar este estudo, acedendo aos processos dos adultos e documentação interna do CNO. Conseguida a autorização (*ver anexo 2*), seleccionei (seguindo o rigor de uma selecção do tipo aleatória) então 30 adultos, de entre todos os adultos certificados nos anos de 2009 e 2010, para pedir a sua colaboração no estudo empírico. Para tal elaborei uma lista com as pessoas seleccionadas, e com dados que me permitisse ter uma pesquisa e contactos facilitados. Foi então a altura de contactar os 30 adultos certificados para estarem presentes numa reunião comigo. Nessa reunião expliquei a natureza da minha pesquisa, informando os presentes da autorização que tinha sido concedida pela escola. Posteriormente expliquei em que consistiria a colaboração que estava a pedir da parte dos mesmos, disponibilizando-me para tirar

possíveis dúvidas. Uma vez que todos os adultos concordaram em colaborar e aceitaram a minha proposta, pedi-lhes que assinassem uma autorização por escrito, em como me permitiriam a realização de conversas informais gravadas e a consulta dos PDP, PPQ e PRA .

Posto isto, organizei os 30 adultos da minha amostra em pequenos grupos de aproximadamente 4 pessoas, para a realização das conversas informais. Marcámos as sessões consoante as suas disponibilidades, levando a cabo esta recolha de dados. As conversas informais correram dentro da normalidade. Os adultos pediram para que os esclarecesse quanto ao tipo de perguntas que iriam ser colocadas, ao que atendi explicando superficialmente o guião de conversas informais que havia preparado. Os restantes instrumentos recolhidos para a análise de dados, tais como o PDP, PPQ e PRA, foram consultados a partir dos seus processos no CNO.

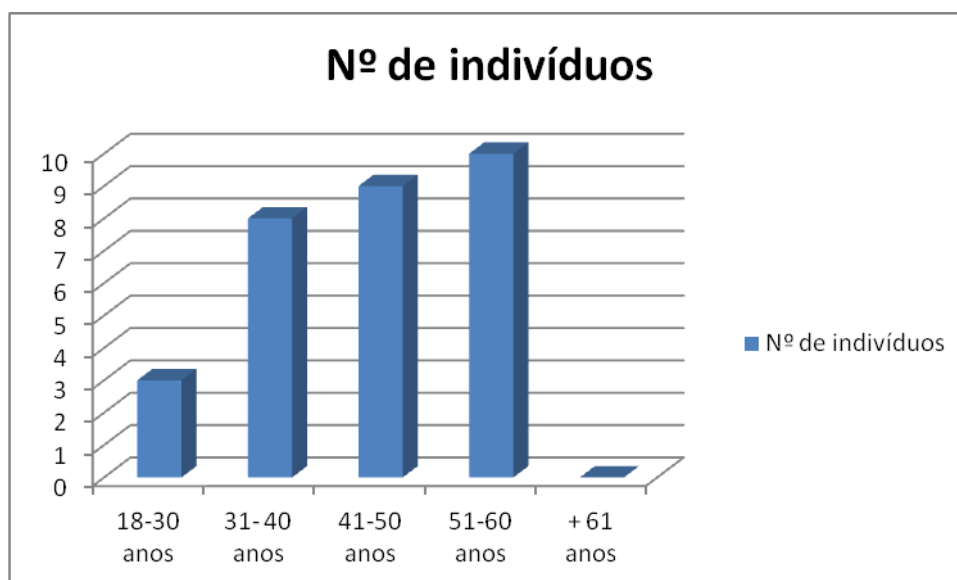
I. Caracterização sócio-demográfica da amostra seleccionado de adultos certificados

Para testar a hipótese levantada com este trabalho empírico, seleccionei 15 adultos certificados pelo processo RVCC no ano de 2009 e outros 15 adultos certificados pelo processo RVCC no ano de 2010, de nível básico e secundário, no CNO onde laboro actualmente e que pertence a uma escola pública. Esta selecção foi feita tentando sinalizar pessoas que acompanhei de perto durante o seu processo de RVCC, por ser mais fácil conseguir a sua colaboração no presente estudo. Porém, de entre os adultos encontram-se certificados de outros profissionais de RVC a trabalhar no mesmo CNO. Como inscritos no CNO, todos estes adultos respeitam algumas condições de acesso, sendo que todos eles têm idade igual ou superior a 18 anos, tendo como escolaridade à data de inscrição, habilitações inferiores ao 12º ano.



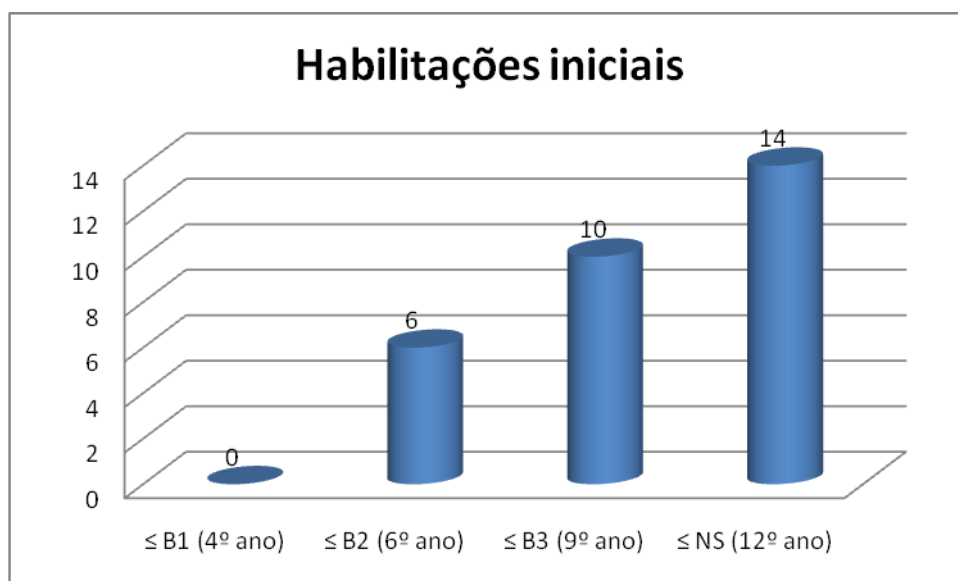
A amostra seleccionada contou com um total de 30 indivíduos seleccionados de um universo de 122 adultos certificados nos anos de 2009 e 2010. O gráfico anterior indica que a amostra esteve representada em 63% por indivíduos do género feminino.

No que concerne à **faixa etária** destes adultos, que recorreram ao Centro Novas Oportunidades para uma qualificação escolar, atendendo à condição específica de maioridade para inscrição no CNO, as faixas etárias estão distribuídas a partir dos 18 anos de idade. Observando o gráfico abaixo apresentado, constatamos que as idades mais frequentes dos adultos deste estudo empírico se concentram nas faixas etárias dos 41-50 anos e 51-60 anos de idade. De uma forma geral, estes intervalos etários coincidem com idades da população activa portuguesa actualmente.

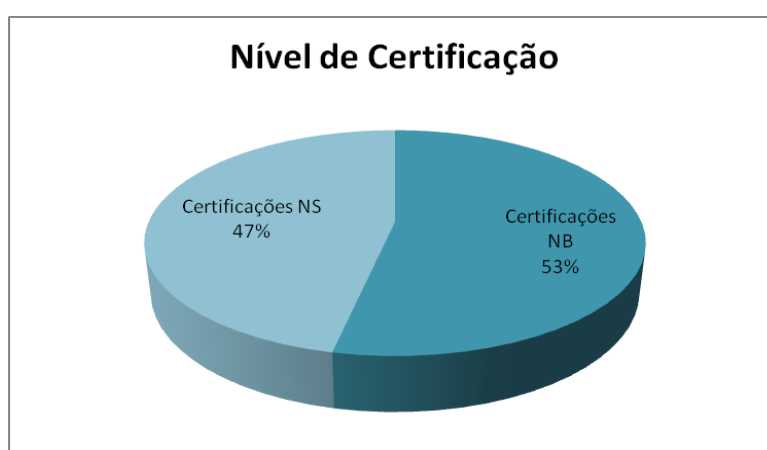


Através do gráfico acima verifica-se que existem na amostra 10 indivíduos com idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos.

Quanto às **habilitações iniciais** destes adultos, à data da inscrição no Centro Novas Oportunidades em questão, averiguamos que das 30 pessoas que compõem a amostra do estudo, a maioria apenas tinha concluído o 3º ciclo de escolaridade, tendo eventualmente frequentado o ensino secundário sem sucesso. Com efeito, 14 dos adultos que colaboraram no estudo tinham como objectivo com a sua inscrição a conclusão do nível secundário de escolaridade, conforme nos indica o gráfico abaixo apresentado.

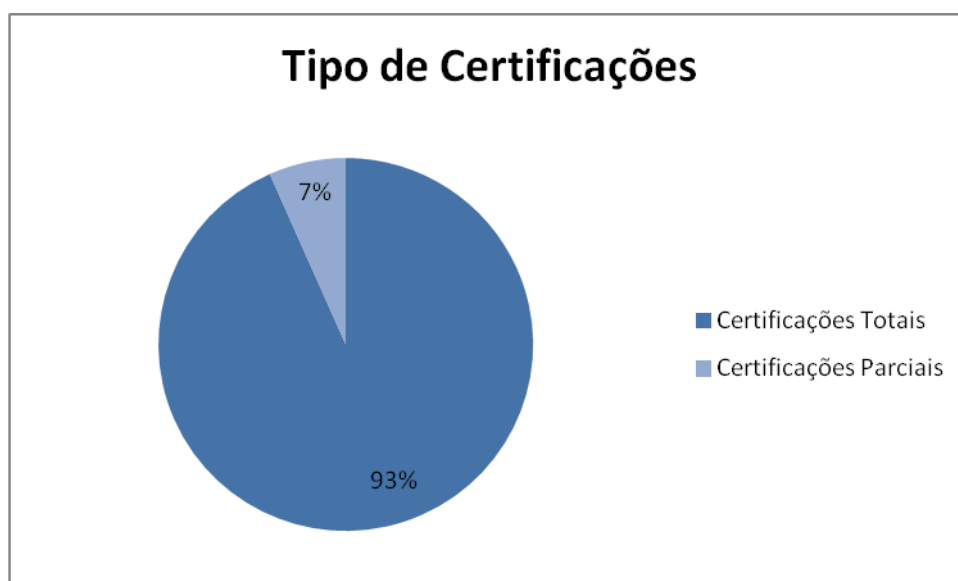


Os processos RVCC que os adultos frequentaram no CNO resultaram, conforme demonstra o gráfico abaixo, em 16 **certificações** de nível básico e 14 certificações ao nível do secundário. Esta ligeira diferença no número de certificações face ao nível de certificação pode ficar a dever-se às habilitações do público que procura o Centro Novas Oportunidades (maioritariamente para percursos de nível básico), mas também à duração média de um processo RVCC de nível básico, francamente inferior à duração de um processo de reconhecimento dos adquiridos de nível secundário. Com efeito, o facto de a duração média do processo para o nível básico ser menor, pode resultar num maior número de certificações neste nível de ensino.

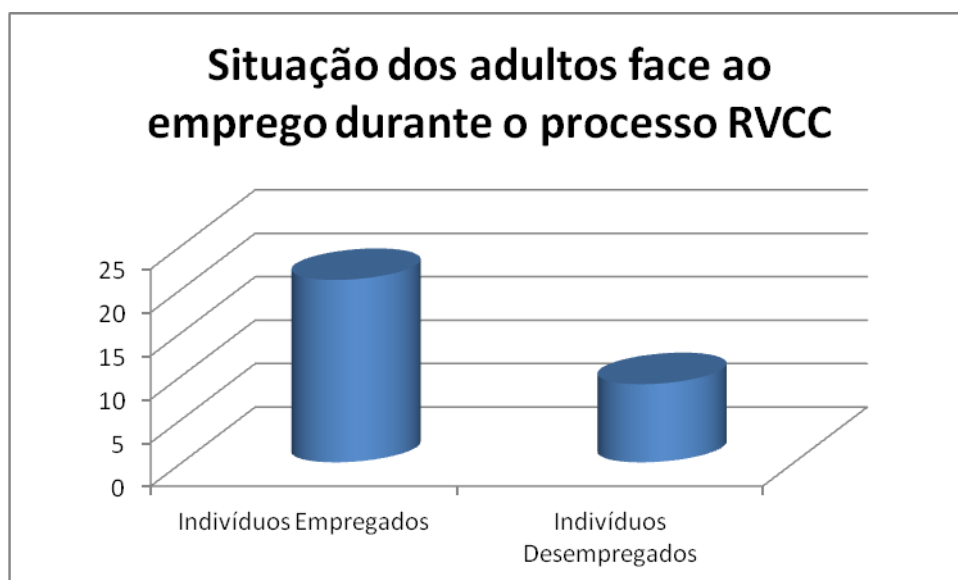


Dentro desta amostra de 30 adultos certificados, quanto ao **tipo de certificação**, apenas 7% correspondem a certificações parciais no Processo RVCC, sendo que a maioria destes indivíduos conseguiu evidenciar as

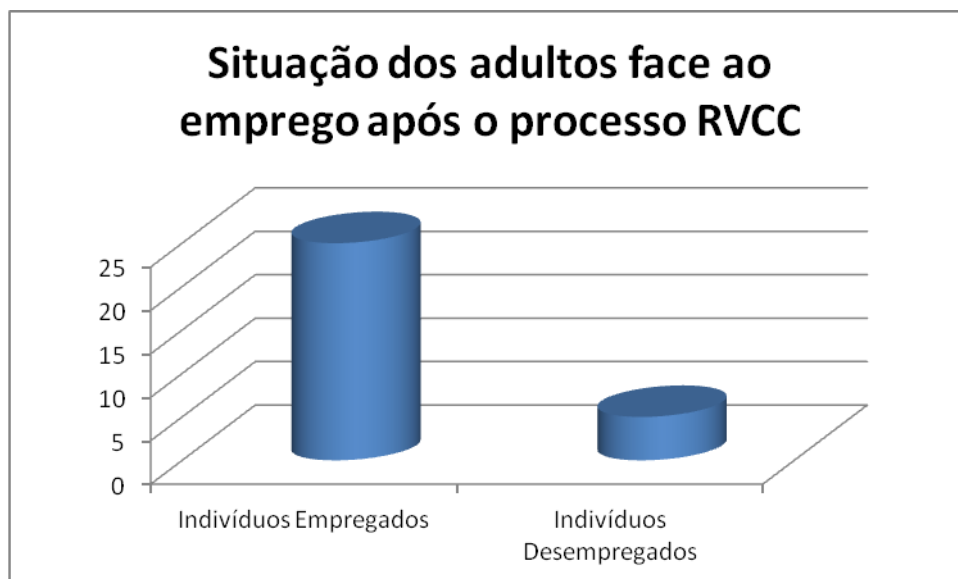
suas competências de forma a atingir a certificação total da sua experiência de vida, consoante o Referencial de Competências-Chave.



No que respeita à **situação profissional durante a frequência no processo RVCC**, é possível averiguar que a maioria dos adultos que frequentaram o processo, dentro da amostra seleccionada, se encontrava empregada, aspecto que representa 21 dos 30 indivíduos da amostra, como demonstra a tabela e gráfico seguinte.

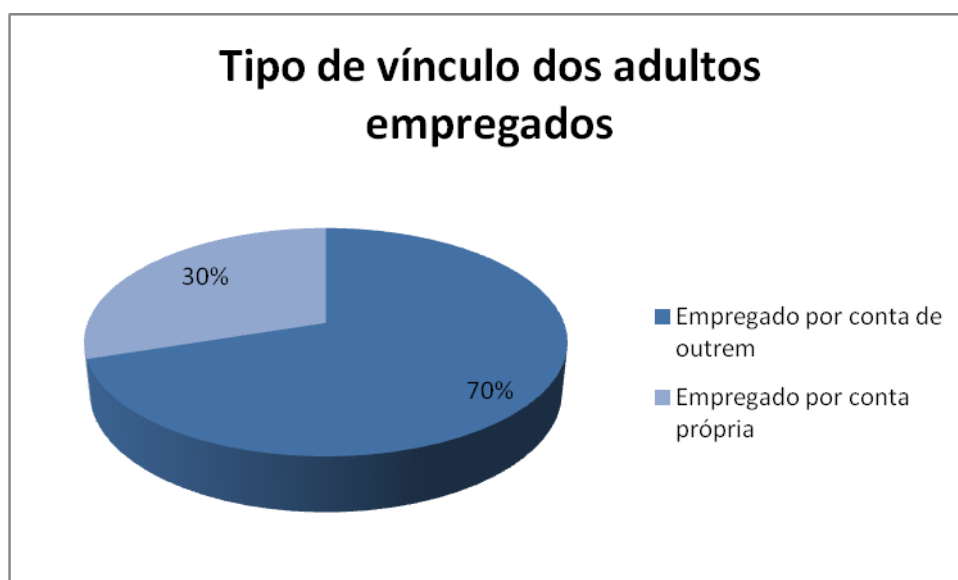


Durante este trabalho empírico também foi possível apurar a **situação profissional** dos mesmos adultos, **após a certificação** do processo RVCC. O gráfico seguinte ilustra a informação recolhida.



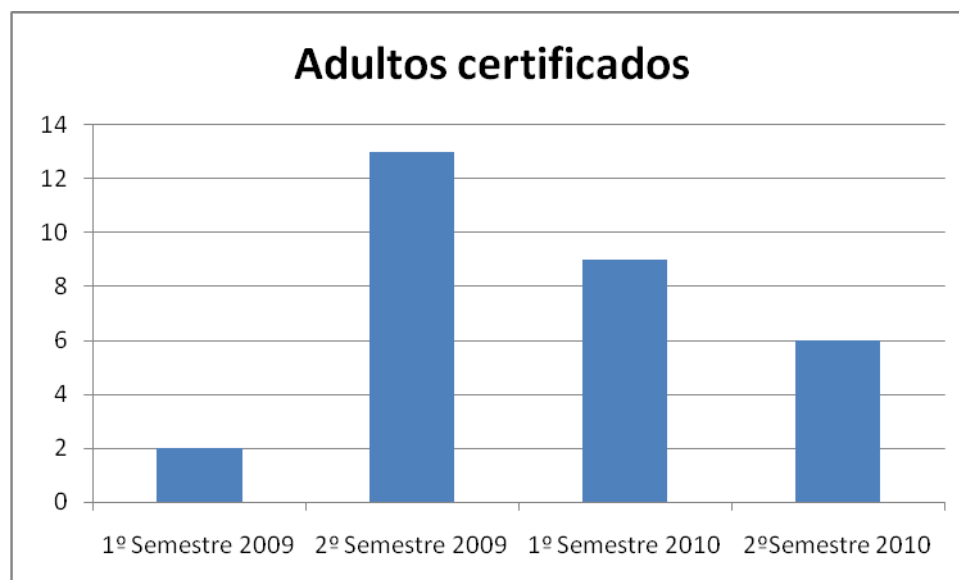
Comparando a situação profissional durante após o processo RVCC frequentado por estas pessoas, é possível constatar que houve um ligeiro decréscimo no número de desempregados, pelo que se poderá estabelecer uma relação entre as habilitações escolares alcançadas e a inserção no mercado de trabalho.

Quanto ao **tipo de vínculo laboral** destes adultos no mercado de trabalho, a informação recolhida aponta para uma maior expressão dos trabalhadores por conta de outrem.



Pode-se constatar que apenas 30% dos adultos certificados trabalham por conta própria.

Analisando o **tempo decorrido** desde a certificação da amostra:



Observa-se que 13 dos 30 adultos que colaboraram no estudo empírico alcançou a sua certificação há mais de 17 meses, tendo estes realizados a sessão de júri de certificação no segundo semestre do ano de 2009. Este factor pode mostrar-se representativo se for analisando juntamente com outros factores como, por exemplo, a inserção dos adultos no mercado de trabalho, que aumentou para alguns e se manteve para a maioria. Por outro lado, o tempo que decorreu desde a certificação também será útil de associar a aspectos que analisaremos a seguir, no que toca aos projectos definidos após a certificação e a concretização dos mesmos no presente.

Relativamente à caracterização sócio demográfica desta amostra de 30 adultos certificados, conclui-se assim que estes são, na maioria, indivíduos do género feminino, na faixa etária dos 51 aos 60 anos de idade. Trata-se portanto de indivíduos dentro da idade activa, mas já de fase avançada, que procuram o Centro Novas Oportunidades para a certificação escolar de competências até então não reconhecidas pelos sistemas de ensino. A amostra revela-se constituída, na generalidade, por pessoas com um percurso de vida bastante representativo em termos de experiência e riqueza. As habilitações iniciais destes indivíduos eram inferiores ao ensino secundário, ou seja, 14 dos 30 indivíduos não tinha concluído o 12º ano de escolaridade, tendo já finalizado o ensino básico. Com a frequência no processo RVCC 16 indivíduos desta amostra completaram, por um sistema de reconhecimento de adquiridos, o nível básico de

escolaridade. Das 30 certificações, 93% representam certificações totais, ou seja, os adultos conseguiram evidenciar a totalidade dos critérios de evidência do referencial de competências chave para o nível básico e pelo menos o mínimo de competências do referencial do nível secundário de certificação. Analisando o tempo decorrido desde a certificação, constata-se que a maioria dos adultos foi certificado neste CNO há mais de 15 meses, ou seja, no segundo semestre de 2009.

Durante o seu processo, 21 indivíduos encontravam-se empregados, contra 9 indivíduos em situação de desemprego. Apurados os dados já durante o estudo empírico, foi possível constatar que a situação de desemprego se aligeirou para 4 indivíduos, o que representa um aumento da inserção no mercado de trabalho, da amostra, após a frequência e conclusão do processo RVCC. Actualmente, 70% destes adultos certificados encontram-se a trabalhar activamente por conta de outrem.

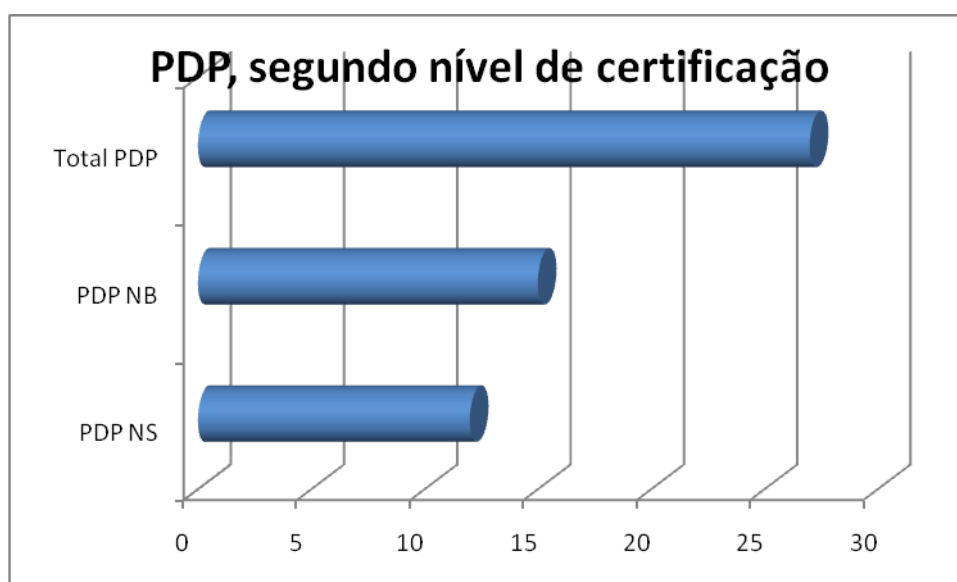
II. **Análise dos Planos de Desenvolvimento Pessoal (PDP), Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) e Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA)**

Dois dos instrumentos utilizados para a recolha de dados deste estudo empírico foram precisamente os Planos de Desenvolvimento Pessoal e Planos Pessoais de Qualificação. Estes instrumentos são emitidos na fase final do processo RVCC, quando os adultos propostos a júri são certificados. Segundo a Carta da Qualidade emitida pela ANQ, IP., para orientação de procedimentos dos CNO, o **Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP)** é emitido quando o adulto atinge uma certificação total do seu processo RVCC. De acordo com a Carta da Qualidade, “este Plano, articulado entre a equipa pedagógica e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projecto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional) (ANQ, 2007:19).

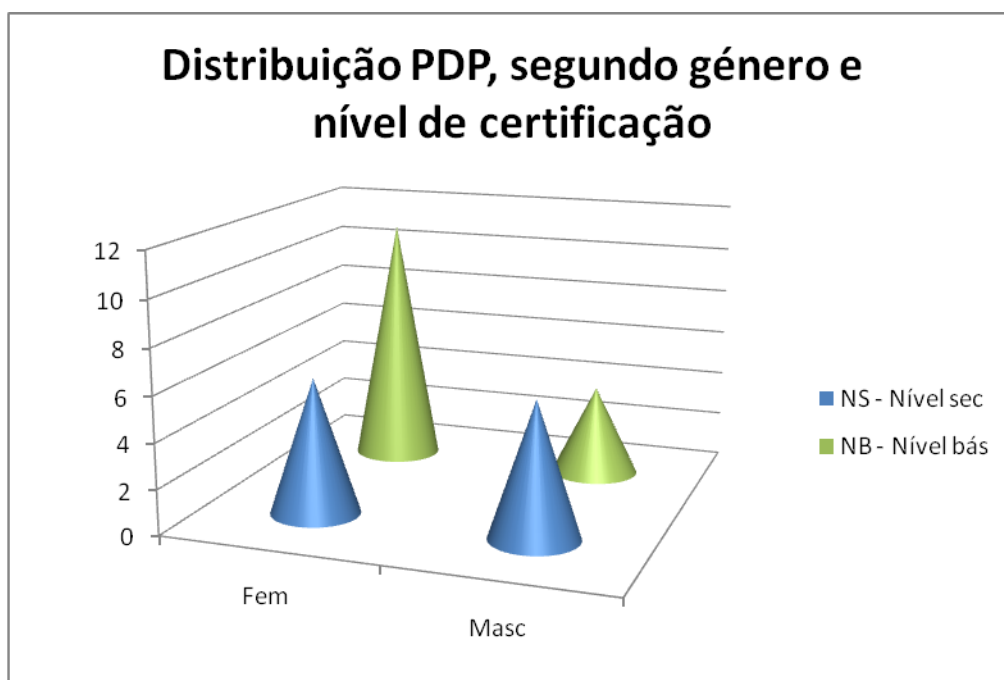
Os **Planos Pessoais de Qualificação (PPQ)** são aplicados a adultos que obtiveram uma certificação parcial na sessão de júri de certificação e que, portanto, necessitam de uma orientação mais específica quanto aos módulos de formação a realizar para completar posteriormente a sua certificação. O instrumento é, nestes casos, mais orientado para o encaminhamento para percursos de oferta formativa. No caso do CNO onde exerço funções, a maioria dos adultos certificados parcialmente conclui as formações indicadas na nossa

escola, tendo posteriormente de se apresentar à comissão técnica para solicitar a sua certificação total. Todo este procedimento está previsto pelas orientações da ANQ e são realizados de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações. Estas certificações parciais representam portanto situações de lacunas no percurso formativo dos candidatos, em termos de competências exigidas no referencial de competências chave do Processo RVCC, sendo os adultos encaminhados para o sistema formativo, no sentido de adquirir esses conhecimentos que não foram reconhecidos. Na realidade do CNO, esta situação verifica-se com maior frequência nas áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida ou nas TIC no nível básico de certificação; e na área de competências chave de Cultura, Língua e Comunicação para o nível secundário de certificação.

Para este trabalho, estes dois documentos internos serão apresentados em conjunto.

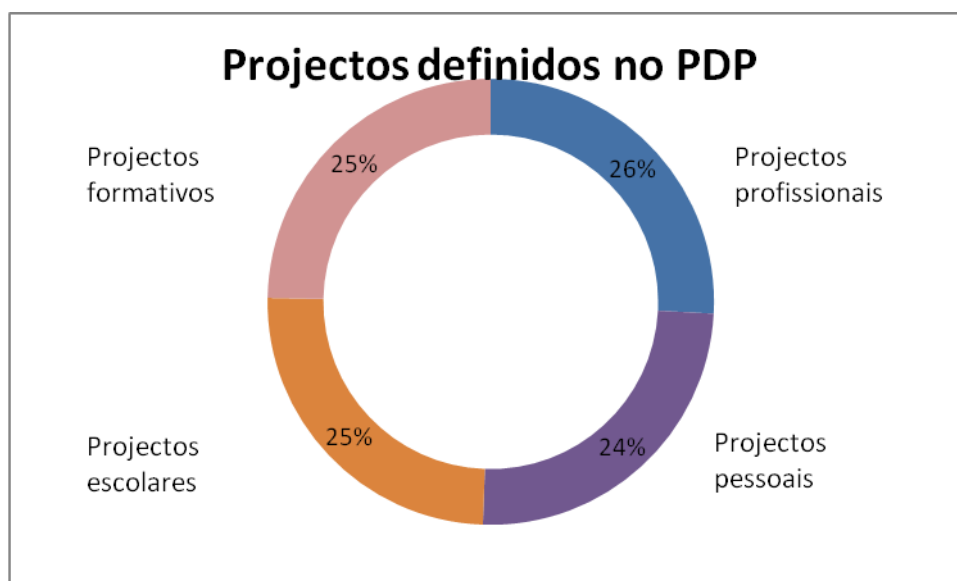


Segundo a análise efectuada, todos os adultos constituíntes da amostra realizaram no CNO onde foram certificados o seu PDP ou PPQ, conforme as directrizes da ANQ. Tendo em conta o nível de certificação obtido pelos indivíduos, assim se verifica o número de PDP ou PPQ realizados por nível de certificação, ou seja, o número de certificação para o nível básico e para o nível secundário, corresponde a número de PDP e PPQ realizados para os mesmos níveis. Esta situação demonstra o rigor do CNO relativamente à concretização das orientações emitidas por parte da tutela.



Examinando os **PDP e PPQ realizados consoante o nível de certificação e género**, constata-se que no nível básico o maior número de PDP é realizado por indivíduos do género feminino, enquanto que no nível secundário de certificação a distribuição entre género é equilibrada, isto é, o número de PDP e PPQ realizados para os dois género é igual.

De acordo com o nosso formulário de PDP (adaptado a partir da proposta lançada pela ANQ) disponível para consulta no anexo 4, os adultos são convidados a realizar um balanço do impacto do processo RVCC na sua vida e a projectar-se em termos de expectativas e projectos para o futuro. Este instrumento representa em grande medida, um documento onde é possível observar e avaliar o contributo destes processos de reconhecimento de adquiridos, para o fomento de práticas de Aprendizagem ao Longo da Vida.



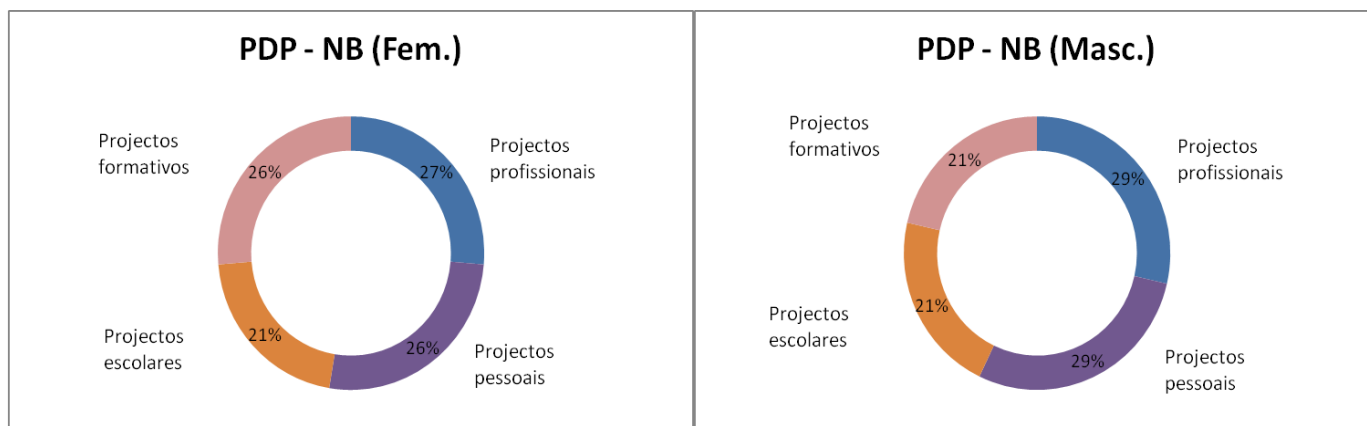
Observando os PDP e PPQ dos 30 adultos certificados constata-se que são possíveis de delinear projectos ou sonhos a nível pessoal, escolar, formativo e profissional. Estes devem identificar concretamente estes projectos por categorias e com o apoio do Profissional reflectir sobre procedimentos e instituições a contactar para a sua concretização.

De acordo com o gráfico anterior, na totalidade dos PDP e PPQ preenchidos, 26% dos adultos destaca os projectos profissionais no topo da sua prioridade para o futuro. Obviamente que esta prioridade se prende com uma questão de inserção do mercado de trabalho e alcance de um determinado nível de qualidade de vida, na maioria das vezes unicamente alcançado com rendimentos provenientes do trabalho. Daí que, na minha opinião, os indivíduos tenham como uma das principais preocupações manter ou evoluir em termos de contexto profissional.

Seguidamente aos projectos profissionais, surgem os projectos formativos e os projectos escolares, com 25% dos adultos certificados a optarem por estas vias. Por fim, surgem os projectos pessoais que os indivíduos desejam alcançar num futuro a curto, médio ou longo prazo.

No que respeita ao **nível básico de certificação**, a realidade da nossa amostra corresponde a 15 PDP e PPQ preenchidos.

Os gráficos seguintes mostram-nos quais as tendências em termos de projectos assinalados consoante o género.



A partir destes gráficos é possível observar que ao nível do ensino básico de certificação, o género feminino aponta como prioritários projectos ligados ao contexto profissional, contra os 21% ligados a projectos ligados ao contexto escolar. No caso do género masculino dos adultos certificados no NB, a prioridade também são os projectos profissionais, que aparecem a par dos projectos pessoais, com 29%. Numa perspectiva sociológica, podem ser muitas as constatações ou hipóteses de leitura a partir destes dados, mas possivelmente a mais segura será, no caso do género masculino, o aparecimento dos projectos profissionais e pessoais nos primeiros lugares devido a aspectos ligados ao comportamento funcional das famílias ou à associação que se faz da figura masculina/paterna quanto a “chefe de família e responsável pelo sustento da casa”. Note-se que no caso do género feminino, as opções estão mais equilibradas comparativamente ao outro género.

No **nível secundário de certificação**, também é possível obter dados quanto às opções do adultos certificados nos seus PDP ou PPQ.



Conforme os gráficos apresentados anteriormente, tanto o género masculino como o género feminino apontam como prioritários projectos ligados ao contexto formativo. Os valores neste domínio atingem os 29% para as mulheres e ou 30% para os homens. Esta situação, vista de uma perspectiva alargada é bastante compreensível, uma vez que estes indivíduos atingiram com a sua certificação no CNO o topo do ensino obrigatório e, portanto, só poderão seguir em termos escolares o ensino superior. Com efeito, apostam mais na sua qualificação em termos de oferta formativa, onde sentem que podem evoluir e desenvolver novas competências.

É então possível constatar, perante esta análise de dados recolhidos através dos instrumentos PDP e PPQ que: nos 30 PDP e PPQ analisados, uma apreciação geral demonstra que os projectos delineados em maior relevância são os que estão ligados ao contexto profissional, em contraposição aos projectos ligados ao contexto pessoal, que apresentam menor incidência.

Especificando estas tendências por níveis de certificação, verifica-se que no nível básico, tanto o género feminino como o género masculino entendem como prioritários ou mais relevantes os projectos futuros de natureza profissional. Porém verifica-se uma discrepância em termos dos géneros no que toca aos projectos com menor expressividade: no caso dos homens estes são de natureza escolar e/ou formativa e no caso das mulheres de natureza apenas escolar. No que concerne ao nível secundário de certificação, os projectos em que os adultos certificados mais investem também estão em consonância, sendo estes ligados à área profissional. Os projectos escolares são os que o género masculino aponta com menos frequência. No caso do género feminino, estes são de dimensão profissional.

Também para apurar o estímulo que os nossos candidatos certificados adquiriram para Aprendizagem ao Longo da Vida, durante ou após a frequência dos Processos RVCC, foi possível analisar o conteúdo dos seus **Portefólios Reflexivos de Aprendizagens (PRA)** (situação devidamente autorizada e registada pelos próprios), no sentido de encontrar registos e indícios sobre esta temática.

A escolha dos PRA analisados foi meramente aleatória (dentro da amostra instituída), sendo que não se farão aqui representar todos os PRA dos 30 adultos que colaboraram neste projecto. Com esta análise, foi meu objectivo complementar os dados recolhidos através das outras fontes utilizadas com citações dos próprios adultos, aquando a elaboração dos seus registos escritos, em sede de processo de reconhecimento dos adquiridos no CNO onde executo funções profissionalmente.

No CNO em estudo, a estrutura dos PRA não é fixa, isto é, não é obrigatório que todos tenham a mesma apresentação e organização. Porém, dada a falta de hábitos de estudo e conhecimentos ao nível da

estrutura deste género de trabalho, o CNO sugere (num dos seus materiais técnico-pedagógicos) uma organização simples, por capítulos. Regra geral os adultos seguem essa sugestão, havendo também casos em que estes adaptam a estrutura sugerida e a personalizam. Em todos os casos a equipa do centro não interfere nestas escolhas, a menos que academicamente estas não estejam correctas.

Em termos de organização os PRA apresentam-se com uma capa, página de rosto, onde são identificados os dados do autor e o trabalho em si. Posteriormente os PRA apresentam um índice geral dos capítulos, seguido de uma pequena introdução. Na introdução, os adultos fazem uma breve apresentação do conteúdo do PRA e referem as expectativas iniciais face ao processo RVCC. Depois da introdução, segue-se a Reflexão Autobiográfica, onde os candidatos exploram todo o seu percurso de vida, reflectindo sobre a importância de determinados acontecimentos e aprendizagens. Durante esta narrativa são apresentados os critérios de evidência do referencial de competências-chave, independentemente do nível de certificação a obter. Posteriormente à reflexão autobiográfica, apresenta-se o capítulo da conclusão, onde normalmente os adultos realizam o balanço do seu processo RVCC e apresentam os seus projectos futuros. O PRA conta ainda com capítulos destinados a anexos e bibliografia geral.

Pormenorizando a **análise** de 5 **PRA (Portefólios Reflexivos de Aprendizagens)** seleccionados da amostra, é possível afirmar que vários são os candidatos que reconhecem o contributo desta experiência formativa para o fomento do aprender a aprender.

Uma das adultas certificadas, ao nível de ensino secundário, refere na conclusão do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que “de certa forma foi bom reviver o meu passado, e «retirar do baú» todas aquelas lembranças felizes ou não, que contribuíram para o crescimento da minha pessoa”. Mais tarde a mesma afirma que “a nível profissional futuramente penso ainda tentar tirar o curso de técnico de farmácia, para progredir profissionalmente” (PRA AG, 2010:70).

Outra das pessoas certificadas, com nível básico de certificação, refere que “hoje em dia reconheço a importância e a necessidade de obter mais qualificação e conhecimento, espero com este trabalho obter o 9º ano de escolaridade e manter a minha actividade (...) não ponho de parte a hipótese de num futuro próximo continuar até obter o 12º ano” (PRA MC, 2009:39). Uma terceira adulta certificada, regista na conclusão do seu PRA que “actualmente neste momento estou a chegar ou fim de mais um objectivo validar o B3 e certificar o 9º ano para depois continuar em frente e validar também o 12º ano Na minha opinião com força de vontade tudo se faz” (PRA MG, 2009:23).

Corroborando a hipótese anteriormente afirmada, um outro adulto afirma “confesso que pretendo frequentar muito mais, pois, para mim, “formar é educar” e acredito que estou sempre a aprender e, digo

mesmo, tenho necessidade de aprender. Se assim não fosse, não me propunha a fazer este trabalho que, confesso, tive imenso prazer em fazer”. Este adulto continua dizendo: “Difícilmente pode ser expresso em palavras, o que ganhei e o que aprendi ao longo destes últimos dez meses, na realização deste trabalho. Apenas dizer que foi um trabalho bastante útil e construtivo (...) Sei que, no futuro, através da formação contínua e do aproveitamento de todas as oportunidades, irei actualizar, aprofundar e enriquecer os meus conhecimentos, tentando adaptá-los a um mundo em constante mudança (PRA NP, 2010: 133-135). Estas afirmações do adulto que foi certificado com o nível secundário de escolaridade demonstram-se nitidamente assentem nos ideais da ALV. Outra adulta certificada no processo RVCC ao nível do secundário reconhece que a “reflexão em espécie de autocrítica foi muito positiva e levou-me a descobrir que gostaria de continuar a estudar, para dar continuidade à aquisição de conhecimentos em áreas que me são completamente desconhecidas” (PRA FR, 2010:75).

Perante estas afirmações é óbvia a confirmação dos dados anteriormente tratados, relativamente às mais-valias destes percursos em termos da aprendizagem e à vontade que os certificados adquirem de continuar os seu percursos educativos/formativos.

III. Análise de dados dos inquéritos aplicados a elementos da equipa técnico-pedagógica

Como outra fonte para cruzamento de dados, foi aplicado um inquérito por questionário, de forma indirecta, a elementos da equipa técnico-pedagógica, que exercem funções nos processos RVCC (1 profissional de RVC e 2 formadores). A opção de aplicação indirecta dos questionários foi tomada com o intuito de facilitar a gestão de tempo dos vários elementos, tentando não prejudicar o normal ritmo de trabalho do CNO.

Foi meu objectivo lançar algumas questões pertinentes para o tema de projecto, que foram respondidas por escrito por cada elemento inquirido.

Pretendia-se, de cada elemento da equipa técnico-pedagógica, respostas fundamentadas e sinceras, de forma a que estas representassem um contributo significativo para o estudo. Definiu-se uma média de 100 palavras por resposta, para delimitar o campo de tratamento e análise de dados.

Relativamente aos elementos da equipa que foram seleccionados, optei por solicitar a colaboração de um profissional de RVC que trabalha tanto com o nível básico como com o nível secundário de certificação (à semelhança de todos os profissionais de RVC do CNO), mas que possuísse mais experiência profissional nesta função. No caso dos dois formadores escolhidos, optei por escolher formadores que trabalhassem com diferentes níveis de certificação (consoante as áreas de competências chave a que estão associados). Assim, foi seleccionada a formadora de Linguagem e Comunicação e Cultura, Língua e Comunicação (a tempo inteiro no CNO) e o formador de Matemática para a Vida (a tempo parcial no CNO, pois acumula actividade lectiva na escola). Tentei também escolher colegas que dada a sua carga horária no centro, não sentissem demasiada pressão, em termos de disponibilidade, para colaborar no estudo, apesar de (como é óbvio) ter sido pedida e não imposta esta colaboração.

No que respeita às questões escolhidas para o conteúdo do questionário, tentei criar alguma correspondência com as questões orientadoras das conversas informais que também realizei com a amostra de adultos certificados. Porém, em aspectos específicos relacionados com o trabalho técnico-pedagógico da equipa, houve necessidade de formular questões mais direccionadas, uma vez que o fundamento destes questionários era apurar a visão do outro lado do processo, ou seja, a perspectiva da equipa relativamente ao tema do estudo empírico.

Com efeito, selecionei cinco questões de resposta aberta, em que (como já referi), estipulei limite de 100 palavras por resposta. As questões aplicadas foram as seguintes:

- 1- Quais as mais-valias que identifica na metodologia da narrativa biográfica em que trabalha?
- 2- Considera que este processo de RVCC permite aos adultos fazer um balanço do seu percurso formativo? Porquê?
- 3- Durante ou após o processo RVCC que os adultos frequentam no CNO, identifica nos mesmos motivação para frequentar outras ofertas de qualificação (cursos, formações, ateliers, etc.)? Em que momentos?
- 4- Considera que o processo RVCC fomenta vontade de continuar a investir na ALV, nos adultos certificados? Explique.
- 5- Face ao que é definido pelos adultos como projectos de vida nos seus PDP, qual a perspectiva que tem face à real concretização dos mesmos?

No que concerne aos dados recolhidos através deste instrumento, a análise permite afirmar que todos os elementos da equipa inquiridos identificam mais-valias na metodologia utilizada no âmbito do processo de reconhecimento dos adquiridos, ou seja, na base de trabalho que a narrativa biográfica representa. A profissional de RVC afirma que esta prática permite que os adultos “façam uma reflexão do seu percurso de vida e valorizem as aprendizagens que fizeram”. Por sua vez os formadores, na mesma linha de pensamento referem que “o adulto aprende a reflectir e a analisar, desenvolvendo a capacidade de auto-análise, de ser crítico ao expor as suas experiências, a comparar experiências, a seleccionar experiências, a aplicar os seus conhecimentos a novas situações, o que, sem dúvida, se reflecte na capacidade de elaboração do seu PRA”. Afirmam ainda que a metodologia “realça o percurso individual de cada adulto, valorizando todos os aspectos da sua vida, mostrando que mesmo as pequenas coisas são competências que adquiriu, e que tudo conta”. A formadora de LC e CLC acrescenta que “o adulto sente-se valorizado, sente que, apesar de ter interrompido a sua aprendizagem formal na escola, não parou de obter conhecimentos que são importantes e reconhecidos como tal”.

Como respostas à segunda questão do inquérito por questionário, que indagava sobre a hipótese do processo de RVCC permitir aos adultos fazerem um balanço do seu percurso formativo, um dos elementos da equipa consideram que “tem definitivamente um impacto no balanço que os adultos fazem” pois “os adultos ao reflectirem sobre a sua vida fazendo o balanço das suas competências, tomam consciência das dificuldades que têm e do que necessitam de vir a melhorar nos seus conhecimentos reconhecendo muitas vezes que têm necessidades de formação. Por outro lado reconhecem também que muitas formações que fazem ao longo da vida, principalmente na área profissional, são muito importantes para o desempenho diário das suas tarefas”. Outro dos colegas inquiridos refere que “processo é perfeito para que os adultos façam um balanço do seu percurso formativo, pois através da narrativa da sua vida, vão percorrendo todas as situações de aprendizagem”. Acrescenta ainda que “agora olham para trás com pesar ou arrependimento, valorizando a escolaridade grandemente. Depois, ao descreverem o seu percurso profissional vão reflectindo sobre todas as formações que já fizeram e quais as mais-valias que estas lhe trouxeram”.

Quanto à terceira questão aberta colocada no questionário, relativa à possível identificação de motivação nos adultos para frequentar novas ofertas de qualificação, os técnicos da equipa inquiridos deixam também o seu contributo. Um dos formadores afirma face a esta temática que “verifico que durante e

após o reconhecimento e certificação de competências, os adultos evidenciam interesse em participar em acções de formação na sua área profissional, bem como numa língua estrangeira e na área das TIC”. Outra colega acrescenta que “efectivamente, alguns adultos, sobretudo de nível básico, manifestam vontade de continuar a investir na sua formação. Isso acontece em várias fases”. Justifica continuando o seu discurso e explica que na sua opinião “os adultos que percebem, no início do processo, que têm graves lacunas ao nível das TIC e prontamente investem em formação modular; outros, após concluído o nível B3, e desejando seguir para o nível secundário avançam logo para uma formação ao nível do inglês. Os adultos que frequentam o processo nível secundário raramente manifestam desejo de fazer mais formação, existem contudo alguns casos excepcionais de pessoas que seguiram para o ensino superior ou aspiram a tal”. A profissional de RVC revela uma opinião semelhante, uma vez que considera que “o adulto quando inicia no processo RVCC, após a etapa de diagnóstico/encaminhamento já trás alguma consciência das suas lacunas e muitos tomam a iniciativa de frequentar logo acções de formação paralelamente ao RVCC. A maioria dos adultos que terminam o RVCC sentem-se motivados para continuar o seu percurso formativo porque ao fazerem o balanço das suas aprendizagens tomam também consciência das necessidades que têm em adquirir mais conhecimentos. Daqui desperta a vontade de investir em formação principalmente nas áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação e Língua Estrangeira. Noto vontade de investir no aumento da escolaridade nos adultos terminam o RVCC de nível básico pois aspiram imediatamente avançar para o nível secundário. Relativamente aos adultos que terminam o RVCC secundário, não tanto, mas penso que será porque o nível seguinte é o ensino superior que exigiria dos adultos uma maior disponibilidade”.

Na questão seguinte do questionário, acerca da temática deste estudo empírico, que questionava sobre a opinião dos técnicos no que respeita a considerarem que o processo RVCC fomenta a vontade de continuar a investir na ALV, nos adultos certificados, os três colegas inquiridos concordam unanimemente que parte dos adultos demonstra esta vontade de continuar a aprender. Uma das colegas justifica a sua opinião afirmando que “a aprendizagem ao longo da vida é todo o investimento que o adulto pode fazer para adquirir novos conhecimentos seja a nível profissional ou pessoal. Durante o processo RVCC muitos adultos têm contacto com formas de aprendizagem que até então não utilizavam como a leitura e procura de informação através de pesquisas na Internet”. Outra das colegas refere que “muitos adultos têm como único objectivo alcançar uma certificação por motivos profissionais ou até de auto-estima, sendo o certificado final o mais importante, mostrando desejo de terminar o mais depressa possível o processo. Por outro lado, existem adultos que, claramente, durante o processo, tomam o gosto pelo “voltar à escola”,

pelo conhecimento, querem aprender mais, sobretudo ao nível das novas tecnologias”.

Relativamente à última questão colocada, sobre a perspectiva dos elementos quanto à concretização dos projectos delineados nos PDP e PPQ, a profissional de RVC defende que “os adultos têm dificuldade em projectar-se no futuro. Muitos adultos já têm a sua vida pessoal estabilizada (casamento, filhos) não colocando aí quaisquer perspectivas futuras. Os adultos têm alguma dificuldade em pensar em algo que gostassem de fazer cingindo-se apenas ao facto de não terem possibilidades financeiras para tal (não há dinheiro, não há sonhos). Atendendo à situação actual do país, verifico muitas vezes que o maior desejo dos adultos é mudar para um emprego melhor ou apenas ter uma oportunidade de emprego e aí vêm o aumento da escolaridade como uma possibilidade para tal. Muitos adultos colocam ainda a hipótese de continuar a sua formação especializando-se numa determinada área para mudarem de ramo profissional. Parecem-me projectos com grande possibilidade de concretização mas que não têm sido consolidados, na sua maioria, porque estão condicionados não pela vontade dos adultos mas pela situação económico-social que estamos a atravessar”. Quanto aos formadores, um é da opinião que “só uma pequena percentagem dos adultos é que concretiza os projectos de vida delineados nos seus PDPs, porque ao nível profissional, com o aumento do desemprego e da precariedade do trabalho, é difícil dar continuidade aos seus desejos e ambições”. A outra formadora optou por não responder à questão afirmando que não reúne elementos que lhe permitam avaliar este aspecto, *a posteriori*, da sessão de júri de certificação.

De um modo geral a análise de dados dos questionários aplicados a estes três elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades onde exerço funções, permitem afirmar que os colegas reconhecem mais-valias na metodologia do processo RVCC, ao nível do balanço de competências e reflexão autobiográfica, para a certificação de aprendizagens não formais e informais adquiridas no percurso de vida destes adultos. Verifica-se também que os técnicos concordam com a perspectiva de que os adultos sentem o seu percurso formativo valorizado e que portanto reconhecem a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida. Os elementos da equipa afirmam ainda que parte dos adultos certificados no Centro em estudo demonstram vontade de continuar com os seus percursos de aprendizagem, seja por vias formais, seja por vias informais ou não formais (internet, leitura, etc.). A opinião apenas não é unânime quanto à concretização dos projectos apontados pelos adultos nos PDP, pois todos reconhecem que as condições actuais do país não permitem a concretização de alguns dos pontos apontados, apesar de outros serem concretizados.

IV. Análise de dados das conversas informais realizadas em pequenos grupos, à amostra constituída

Conforme referido anteriormente, estas conversas informais realizaram com grupo de aproximadamente 5 pessoas, tendo como público-alvo uma amostra de 30 adultos certificados no CNO onde exerço funções, nos anos de 2009 e 2010. Como forma de agilizar o trabalho de campo e o tempo aplicado na recolha de dados, optou-se por organizar pequenos grupos, onde fosse possível recolher os dados pretendidos sem prejudicar a qualidade da informação recolhida.

Foi elaborado um pequeno guião de conversa informal com algumas das ideias a serem exploradas durante a conversa informal. Esses pontos estavam organizados em três grandes temas: introdução à conversa informal – motivações para a inscrição no CNO; balanço do processo RVCC pelo adulto certificado; e, contributo do processo RVCC para fomentar nos adultos certificados a ALV.

A tabela em anexo demonstra a natureza das questões aplicadas durante as conversas informais (*ver anexo 7*).

No que respeita aos dados gravados e tratados, relativos às conversas informais realizadas com a amostra dos 30 adultos que aceitaram participar deste projecto, optou-se por analisar os mesmos segundo os temas do guião construído. Com efeito, procura-se apresentar as principais referências dos seis grupos de adultos segundo as suas motivações para inscrição no CNO; posteriormente, apurando os factos relativamente ao balanço que fazem do seu processo de reconhecimento dos adquiridos; e, por fim, tentando entender a relação entre essa experiência e uma possível valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Neste sentido, apreende-se que a maioria dos indivíduos identifica como **motivações para a sua inscrição no centro** “neste caso foi mesmo uma oportunidade que surgiu e eu acho que era uma oportunidade a aproveitar. Mas basicamente foi o desejo de continuar a adquirir conhecimentos e a procurar algo de novo” (CI GII IA). As razões ou impulsos são distintos conforme as situações e experiências vividas pelos adultos, no seu percurso de vida, mas a finalidade é unânime: “resolvi aderir para concluir a escolaridade, porque há uns tempos atrás não tive essa possibilidade” (CI GIII IB).

Desde motivações pessoais que se prendem com a ocupação do tempo livre ou o incentivo dos filhos, passando por provar a si mesmo/a de que era capaz de voltar à escola e fazer o que não se havia terminado, muitas são as referências dos indivíduos. Prova disso são as seguintes declarações: “Senti

necessidade de me inscrever no centro uma vez que já tinha feito o 12º ano há muitos anos, só que não tinha documentação. Vim de África sem qualquer documento, portanto estava aqui como qualquer analfabeto” (CI GI IA); “foi também uma necessidade a nível pessoal provar a mim mesma que era capaz de ir para a frente e acompanhar os tempos” (CI GIV IC); “vi aqui uma oportunidade de completar os estudos. Sempre gostei de estudar” (CI GIV ID).

No que toca a razões profissionais, estas são também apontadas como motivação para a inscrição, estando ligadas a situações de progressão profissional, qualificação profissional ou tentativas de assegurar o posto de trabalho. Todas elas são reconhecidas pelos adultos durante os seus discursos: “eu tinha mudado de profissão e para entrar no ramo imobiliário tinha de ter o 9º ano, foi-me exigida essa habilitação” (CI GIV IB); “A nível profissional é obvio que conta muito, é bastante importante ter o 12º ano porque são metas, mínimos, objectivos. A nível profissional é obvio que conta muito, é bastante importante ter o 12º ano porque são metas, mínimos, objectivos” (CI GIII IC); “eu precisava de tirar uma graduação em direcção hoteleira e exigiam-me a conclusão da escolaridade. Por motivos profissionais, precisamente.” (CI GV IA); “o que me levou basicamente foi motivos pessoais, mas depois no meu trabalho, às vezes uma pessoa para subir temos de ter a escolaridade obrigatória” (CI GI ID).

Ainda em termos profissionais, alguns reconhecem ter procurado o centro por se encontrarem desempregados, na tentativa de aumentarem as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho. Esse é o caso de uma adulta que refere que “a minha razão foi fundamentalmente para ocupação de tempos livres, na medida em que fiquei desempregada. Juntando o útil ao agradável, pois posta a questão de falta de trabalho e de não ter completado os estudos, foi a altura de completar os estudos” (CI GII IC).

Quanto ao segundo tema do guião, que questionava acerca **do balanço que estes adultos fazem do seu processo de RVCC**, as respostas demonstram que a maioria se encontra satisfeita com os resultados. Estes adultos identificam algumas mais-valias neste processo, sobretudo a nível pessoal, que partilham nas suas conversas.

De um modo geral, quando questionados acerca das mais-valias que este processo lhes trouxe, algumas afirmações vão de encontro a uma forte valorização pessoal e elevação da auto-estima. “A nível pessoal fiquei com mais confiança em mim mesma e com mais vontade de aprender outras coisas” (CI GIV IA); “trouxe-me mais valias a nível pessoal, a nível de sentimentos. Foi uma reavaliação de tudo o que eu vivi e senti” (C GII IC).

Como benefícios deste percurso os indivíduos identificam vários: “todo o processo de busca influenciou uma série de situações. Muitas vezes eu quando buscava alguma coisa aprendia outras. Foi um processo

que me deu algum gozo precisamente por isso, porque além de ir buscar aquilo que queria, fui buscar uma outra série de coisas” (CI GII IA); “o relembrar é importante. Tinha muita coisa que não dava valor” (CI GIV ID); “Serviu para desenvolver a minha capacidade escrita, porque gosto de escrever e escrevi muito. Recordar e reviver tempos que passei foi importante para mim, muito emocional e comovente colocar na escrita. Ao longo da minha escrita eu fui aperfeiçoando, fui investigando, fui pesquisando. Foi uma grande aprendizagem, que me valorizou bastante” (CI GII IB).

Especificamente falando da natureza reflexiva deste percurso, vários adultos reconhecem que esta metodologia ao ajudou a indagar sobre o seu percurso formativo, pelo que “para mim foi um descobrir coisas que eu não me lembrava” (CI GI IA). “Há muitas coisas que nós pensávamos que não sabíamos fazer e pensando em tudo o que nós fizemos durante a vida afinal aplicamos isso no nosso trabalho, na nossa vida, no nosso dia-a-dia, sem nos apercebermos. Afinal eu sei fazer isto. A pessoa sente-se mais realizada porque ao fim ao cabo pensa que não sabe mas sabe” (CI GI ID); “Esta metodologia foi importante para perceber as competências que tinha” (CI GIV IC).

De um modo geral, os indivíduos reconhecem que este papel de sujeitos na redacção da sua biografia reflexiva lhes trouxe momentos de reconhecimento, valorização e consciência das aprendizagens adquiridas. Os mesmos aperceberam-se que o RVCC lhes proporcionou uma oportunidade de realizar um balanço de todo o seu percurso de vida, identificando experiências fulcrais de aprendizagem formal, não formal e informal.

No que toca ao terceiro tema de questões, directamente ligado ao tema desta investigação empírica, as referências registadas durante as conversas informais são conclusivas. Com efeito, quanto ao **contributo dos processos RVCC para fomentar, nos adultos certificados, a ALV**, analisando as transcrições das conversas informais, destacam-se algumas afirmações representativas, tais como: “despertou em mim o gosto de continuar a aprender e dar um passo mais além. Hoje já tenho uma perspectiva diferente” (CI GIV IA); “sim, quero continuar, nunca é tarde para aprender. Gosto muito de formações, todas as que posso, tenho ido” (CI GVI IA); “Tive sempre vontade de aprender, isto despertou em mim uma vontade de não parar” (CI GI IA).

Quando questionados sobre a fase do processo em que ponderaram a hipótese de continuar a investir na sua aprendizagem, uma das adultas refere que “eu tive esse pensamento, foi incutido no processo. Os

formadores foram dizendo que podia avançar” (CI GIV IA); outra dos indivíduos acrescenta que “à medida que fui avançando eu percebi que se conseguia o RVCC tinha condições de avançar. Conciliar a minha vida com outras formações” (CI G V ID). Estas afirmações destacam dois aspectos importantes no trabalho do CNO, uma vez que aqui se reconhece que a equipa procurou incentivar a aposta na aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, espelha-se também o reconhecimento por parte dos adultos, das suas capacidades e possibilidades de continuação de percursos formativos. “Em todos os pontos validados surge o sentimento do reconhecimento daquilo que eu fiz e aprendi. É motivo de orgulho estar a ser reconhecido, para nos motivar para continuar a aprender. Sempre dei valor à formação e frequentei aquilo que gostava. Ver que aquilo que fiz é útil e tem valor. Sempre a aprender” (CI GIII IA).

Existe portanto uma postura adquirida de aprender a aprender, provado por declarações como “já tinha muito vagamente vontade de aprofundar conhecimentos na minha área, com o processo essa vontade intensificou-se. Se quero atingir aquilo a que me proponho tem de valer a pena e tenho de continuar” (CI GI IB). Esta vontade de continuar a aprender reflecte-se na maioria dos adultos que participaram das conversas informais. OS seus projectos vão variando, conforme as perspectivas que têm, estando também relacionadas com a certificação obtida.

Quando questionados sobre os projectos que delinearam após a certificação das suas competências, os adultos relembram o preenchimento do PDP ou PPQ. Nas conversas informais são enumerados vários objectivos, maior parte deles de natureza profissional, escolar e formativa. “Fiquei com muita vontade de continuar, com a motivação que se tem na altura. Já me inscrevi para o 12º ano. A nível de formações queria fazer o inglês” (CI GIII ID). No que toca aos adultos certificados com o nível básico, a maioria pretende continuar para o nível secundário de escolaridade, apesar de nem todos pretenderem fazê-lo através de processo de RVCC”. Outros indivíduos declaram, acerca dos projectos identificados, que “dedicar-me à minha firma, aprender a informática para melhorar o desempenho” (CI GIV IC); “as minhas metas na altura eram formações na área da saúde. Tinha também projectos para estabilidade económica e saúde. Desejava progredir para técnica de farmácia” (CI GII IA). “Eu quero ser chefe de cozinha. E já estou inscrito na escola hoteleira para um curso de chefes de cozinha. O curso de Sociologia também é um projecto muito importante para a área de relações públicas. Vou abrir um negóciozinho com os meus filhos e a minha futura esposa. Também tinha o projecto de continuar a escolaridade, e ser chefe de cozinha” (CI GI IA). Aspirações a nível do ensino superior são excepções na conversas informais, mas à imagem do indivíduo citado anteriormente, são quatro os adultos que no total demonstram esse desejo. “a minha meta era chegar ao ensino superior, mas financeiramente isso ainda não é possível. Tenho continuado a

fazer formação na minha área, fiz uma sobre autismo e outra que se chama Ser bebé” (CI GVI IC). A nível formativo, é frequente ao adultos optarem por formações de aprofundamento na área da informática, formações na área das línguas estrangeiras ou então formações ligadas às suas actividades profissionais. “Fui fazendo umas formações de inglês, contabilidade e vou fazer uma de folha de cálculo” (CI GVI IB).

Com respeito à concretização destes objectivos, à data da realização das conversas informais, é possível constatar que nem todos os objectivos delineados pelos adultos certificados em processo de RVCC foram concretizados. Os motivos são de natureza variada, muitos deles prende-se com a situação financeira do país, com fracas oportunidades de emprego; outros motivos são os de ordem financeira dos adultos, não lhes permitindo seguirem com estes sonhos; por outro lado, motivos de razão familiar, em que os adultos tiveram de fazer uma pequena pausa no seu percurso de formação para dar assistência aos familiares mais próximos. “Neste momento isso ainda não é possível pela minha vida profissional, mas penso que se calhar no próximo ano isso já seja possível. A nível profissional as coisas estão complicadas neste momento, eu tinha-me proposta a mudar de empresa, mas neste momento torna-se um pouco mais difícil” (CI GII IB); “Realizei muito pouco, esses objectivos estão muito no início.guardo a abertura das candidaturas no programa maiores de 23. A questão da formação está relacionada com o desemprego, a formação está parada. Enviei CV para algumas empresas de formação e dirigi-me ao IEFP, que já tem as minhas novas habilitações, faço parte da bolsa de formadores do IEFP” (CI GII IC).

Durante as conversas informais, quando convidados a reflectir sobre a importância que este processo teve em fomentar uma vontade de continuar a aprender, nos mais variados contextos, a unanimidade dos adultos reconhece que este processo foi relevante. Exemplo disso foram algumas das afirmações proferidos no contexto das conversas, como por exemplo: “proporcionou-me uma grande interiorização, uma pausa na minha vida para pensar. O que me fez valorizar a mim mesma” (CI GI IC); ou, “achava que isto não tinha valor para nada e afinal teve tanto valor. Dava vontade de fazer sempre mais um bocadinho. Deu-me vontade de seguir para o 12º ano” (CI GIII IB); “comecei nesta altura a perceber que havia necessidade de terminar uma coisa que não tinha acabado. Vi que conseguia, saí da rotina, assistir e pesquisar matéria foi importante” (CI GII IA). Por estes testemunhos se percebe que a metodologia de balanço de competências permite «parar para reflectir» e uma consequente interiorização do caminho a seguir, metas a atingir e meios para o conseguir. Ou seja, criou nestes adultos certificados uma segurança e credibilidade interiores de que são capazes de «voltar à escola», investir na sua formação e qualificação, e retirar daí frutos em termos pessoais ou profissionais. Conforme refere Carneiro, numa das suas obras, “há

um reforço da auto-estima e da motivação para continuar a aprender – Aprender a aprender” (coord. Roberto Carneiro, 2010:10).

Outros adultos vão mais longe e afirmam que “isto criou em mim um espírito de aprofundar conhecimentos, todo o processo em si” (CI GI IE). “O RVCC fez ter uma postura um pouco diferente da que tinha até então. Fez-me acompanhar mais a actualidade. Fez-me ver a vida de forma diferente e criar novos hábitos” (CI GII IB). Destaco a seguinte transcrição que particularmente segue a essência do tema do trabalho empírico, e que pessoalmente me levou a querer analisar cientificamente esta realidade:” o RVCC ajudou a valorizar a aprendizagem ao longo da vida. Houve esse sentimento, o que me fez questionar perante o meu *know-how* não conseguir entrar no mercado de trabalho. Sei que reforcei a minha auto-estima em relação aos meus conhecimentos. Mas o mercado de trabalho não dá a oportunidade a pessoas como eu. Quando fiz pesquisas em áreas em que tinha poucos conhecimentos, senti que há muita coisa para saber e para aprender. Deveria continuar a investir na minha formação, porque é uma das coisas mais importantes que devemos fazer”(CI GII IC). Como mais-valias neste investimento ao nível da Aprendizagem ao longo da vida os adultos referem que “é bom para nos integrarmos na sociedade, para manter um diálogo com uma pessoa com um nível superior a nós” (CI GIII IB). Por outro lado, a vertente profissional também está presente, nos motivos que levam os adultos a prosseguir, pelo que “ porque é bom a gente saber mais e por querer a escolaridade obrigatória. Hoje tenho emprego mas amanhã não sei. E nalguns sítios já pedem mais” (CI GIII IE). No fundo, os beneficiários deste processo de reconhecimento de adquiridos admitem que “acho que com o RVCC o bichinho da escola volta outra vez” (CI GIII ID). Com efeito, os adultos reconhecem que a ALV é importante e deve ser frequente no seu percurso de vida, em termos profissionais, sociais, ou outros, por uma questão de acompanhar a evolução dos tempos, da sociedade e «não ficar para trás». “Quem não aprende fica analfabeto. Acho que há imensa gente que sabe ler e escrever mas não sabem fazer nada. Mesmo a nível de cultura geral” (CI GIV IB). Compreendem também que “é bom aprender e ter formações para reavivar certos temas, para reciclar os conhecimentos” (CI GV IC). Obviamente que o contexto profissional, por razões que já vimos anteriormente em dados recolhidos a partir doutros instrumentos, é normalmente o mais relevante ou aquele ao qual os adultos dedicam maior importância, pelo que muitas são os que se identificam com as seguintes afirmações: “já fiz vários cursos ligados à minha área. Defendo a formação, sempre defendi. Valoriza o funcionário e é uma maneira de prestar um serviço ao cliente, com mais qualidade” (CI GV ID). Quando questionados acerca de possíveis actividades que gostassem de ver realizadas no CNO, para investimento pessoal, formativo e/ou profissional, os adultos certificados que colaboraram no estudo

referem iniciativas diversas: “artes plásticas em geral” (CI GIII IC); “literatura, poesia, círculos de leitura” (CI GIV IC); “doçaria, culinária, decoração de mesas; decoração de bolos” (CI GVI IC); “workshops de cozinha, pastelaria, era muito interessante. Formação de corte e costura” (CI GI IA).

Em suma, utilizando as palavras de um dos adultos que colaboraram neste projecto, “todas as formações que sejam possíveis de estimular as pessoas para a aprendizagem são importantes. Faz com que as escolas tenham uma actividade muito mais ligada à comunidade em geral. Como o aprender é sempre uma mais valia, acho que é fantástico. Esta é a parte importante na escola, a dinâmica virada para as pessoas. Os cursos são sempre de manter” (CI GIII IC). Esta ideologia vai de encontro a uma referência que Rossana Barros, numa das suas obras, faz a António Fragoso, professor universitário ligada às ciências sociais e antigo colaborador dos CRVV como avaliador externo: “para lá do aspecto primário da certificação, estes adultos saíam dos Centros RVCC com um nível de consciencialização notável e com uma vontade de aprender mais, generalizada - em suma graças ao processo tal qual estava desenhado, saíam recuperados para o sistema de educação/formação” (2006:5 cit em 2011:194).

Conclusões

A concretização deste projecto representou, a nível pessoal e profissional, um grande amadurecimento científico e um «balanço de competências», à imagem dos processos de reconhecimento de adquiridos em que colaboro, no Centro Novas Oportunidades de uma escola pública.

Foi meu objectivo com este mestrado, e particularmente na elaboração do presente trabalho, aprofundar os meus conhecimentos ligados à área da Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados, por considerar que o desempenho de funções neste domínio exige um constante conhecimento e renovação do saber.

Neste sentido, as partes constituintes do trabalho de projecto, possibilitaram por um lado, uma incursão no meu trajecto formativo-profissional, importante para me posicionar e identificar no campo da Educação de Adultos. Foi deveras indispensável perceber como me formei, o que já experienciei e em que me tornei como formadora de adultos. A construção da narrativa biográfica desencadeou uma reflexão fundamental para a concretização da parte seguinte deste trabalho de projecto.

Analisando as demais experiências que apresentei, reconheço que a formadora que sou e em que me estou a tornar é resultado das minhas práticas profissionais, influenciadas pelas pessoas com quem trabalhei e pelas instituições em que estive e estou integrada.

O meu percurso académico foi imprescindível para que me tornasse uma formadora de jovens e adultos, sensível às metodologias com intervenção de fundo, de forma horizontal, com fim ao desenvolvimento comunitário ou local. Pois, o gosto e interesse por esta área de intervenção social surgiram durante o percurso académico. Com efeito, contactei com vários autores e professores desta área, que partilharam (através de livros, aulas ou iniciativas na universidade) o seu conhecimento, as suas opiniões e pontos de vista sobre a Educação de Adultos em Portugal. Reflectir sobre essa realidade e compará-la com a minha prática foi fundamental para entender o rumo que toma, dentro do contexto profissional em que me insiro. Pelo que, posso afirmar que nem todo o que actualmente se faz na EA em Portugal, pelo menos no que respeita à INO (a que me encontro ligada), está bem e nem está mal, a meu ver. Mas há também várias potencialidades neste programa, que deverão ser aproveitadas para o futuro da EFA em Portugal.

Na parte II do presente estudo, relacionada com a fundamentação teórica, propunha uma contextualização face ao campo da EA. Por conseguinte, o trabalho de pesquisa que realizei para a execução desta tarefa, permitiu-me compreender o meu papel enquanto educadora e formadora de adultos, na realidade *macro* e portuguesa. Entender a génese da Educação e Formação de Adultos no mundo, foi decisivo para aprender o caminho percorrido até à actualidade. Os conhecimentos adquiridos acerca das escolas que influenciaram o campo da EA e do reconhecimento de adquiridos, permitiu criar um novo leque de conhecimentos relevantes para um desempenho profissional mais realista, informado e consistente.

Pessoalmente, entendo que o investimento da educação e formação será sempre um campo a apostar na nossa sociedade, com vista a equacionar as injustiças sociais que se verificam nestes tempos, tempos de impérios económico-financeiros orientados para uma produção e sobrevalorização de riqueza, indevidamente distribuída. Lamenta-se que o futuro da EFJA estivesse e continue a estar demasiado ligado às vontades políticas e fundos comunitários, como se vem verificando ao longo dos tempos, em Portugal.

Ao longo do meu percurso profissional, vários foram os contextos em que tive a oportunidade de desenvolver experiências ligadas à educação e formação de jovens e adultos, fosse em contextos não formais e formais. Dei assim os primeiros passos para um conhecimento prático, realizado por tentativa-erro ou por imitação em muitos dos casos, conforme afirma Cavaco (2002), ao referir-se às várias formas de aprendizagem. Noutros, a partir de um trabalho em equipa, multidisciplinar, que enriqueceu as minhas aptidões e competências enquanto formadora de adultos. Mas sempre com a oportunidade viabilizada de reflectir sobre o meu desempenho profissional, efectuar um balanço dos pontos fortes e fracos, e evoluir com eles. Muitos foram os ajustes, necessidades de adaptação e melhoramento quanto a domínios do *saber-ser* e *saber-fazer*, próprios da inexperiência e de desconhecimento profissional inicial. Porém, a evolução é constante e tem de acompanhar as mutações do campo profissional e social. Assumem portanto uma natureza inacabada, da qual eu e muitos outros formadores de adultos faremos parte. No que me toca, espero poder contribuir para deixar o mundo um pouco melhor do que o encontrei, através deste trabalho ao nível da educação e formação de jovens e adultos em Portugal.

Nesse sentido, o trabalho empírico realizado na IIIª parte deste projecto, como proposta de indagar uma problemática presente na minha realidade profissional de formadora de adultos, representa um contributo no estudo e investigação da EA, analisando um aspecto específico na realidade dos processos de

reconhecimento de adquiridos em Portugal, mais concretamente no Centro Novas Oportunidades onde exerço actualmente funções como Profissional de RVC.

O estudo realizado concentrou-se em apurar a possível relação entre os processos RVCC e o investimento dos adultos certificados na Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo que foi meu objectivo provar que um dos aspectos positivos do programa INO é o de os processos de reconhecimento de adquiridos contribuírem para fomentar, nos adultos certificados, uma postura activa e empreendedora face à ALV.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas conversas informais a uma amostra de 30 adultos certificados nos anos de 2009 e 2010 no CNO onde laboro; análise documental de PDP, PPQ e PRA; e inquéritos por questionário realizados com 3 elementos da equipa técnico-pedagógica do centro. Os dados recolhidos permitiram analisar a perspectiva dos adultos e dos técnicos face: às motivações dos adultos para a inscrição no CNO; reflectir sobre as mais-valias da metodologia do balanço de competências e sobre os ganhos que os candidatos retiraram desta experiência; e, por último, apurar o contributo do RVCC para fomentar nos adultos uma postura de “aprender a aprender”.

O tratamento e análise de dados recolhidos através dos instrumentos acima referidos, permitiram chegar a várias constatações, apresentadas seguidamente.

Criados como ferramenta de qualificação da população activa portuguesa, os Centros Novas Oportunidades, encontram-se actualmente, e na sua maioria, virados para a certificação escolar e profissional de adultos. A tendência da oferta apresentada pretende a elevação das habilitações escolares dos candidatos até ao 12º ano, proporcionando a par desta realidade qualificações profissionais certificadas. A orientação dada pela ANQ, IP. aos CNO está portanto fortemente ligada a metas de certificação e qualificação profissional.

Acompanhando a informação anteriormente tratada acerca da realidade portuguesa no que toca aos níveis de alfabetização, formação de base e literacia da população portuguesa, no estudo de literacia realizado em Portugal e que contou com a participação de Patrícia Ávila (Dezembro de 2009), verifica-se que a INO representa, quantitativamente, um grande contributo no que se refere a ofertas educativo-formativas para a população portuguesa nos últimos anos. Mas, segundo a percepção de vários especialistas da EA em Portugal, esta aposta traz também algumas lacunas.

Na perspectiva actual, constata-se um cada vez maior descompromisso do Estado em satisfazer as necessidades de educação dos adultos pouco escolarizados, em ofertas que não se restrinjam à sua

certificação formal. Para muitos autores é visível a preocupação de uma rede EFA mais diversificada, que vá de encontro aos interesses dos adultos. Um campo que tenha a “missão de construir cidadãos e cidadãs na plenitude das suas capacidades e aspirações” (Melo, 2010:41). Mas ao invés disso, as próprias comunicações da Comissão Europeia (como o Memorando sobre a ALV) referem face ao futuro da EFA que este “remete agora para a responsabilização pessoal, devendo cada qual assegurar a sua empregabilidade. A perspectiva individualista substituiu assim a perspectiva tendencialmente colectivista em que cada comunidade se responsabilizava pelos seus cidadãos”(Melo, 2010:43).

Alberto Melo refere que a primazia da formação e qualificação profissional deixa ao esquecimento a formação de base dos candidatos, fundamental na população para usufruto de uma cidadania plena. A recente tendência da Aprendizagem ao Longo da Vida, assumida para UE como marcador de referência é, porém, encarada nos CNO através de uma vertente demasiado profissional. Ou seja, existe uma prioridade em dotar de conhecimentos e competências os trabalhadores em geral, com vista à obtenção de maiores níveis de produtividade, competitividade e crescimento económico dos países (uma perspectiva que se tem demonstrada nas últimas décadas, tendencialmente errada). Contudo, a ALV pretende-se uma corrente dotada de práticas em todos os domínios de actuação, na educação e formação do ser humano. Estão, portanto, contemplados os campos profissional, mas também pessoal, social, formativo, etc. Quer-se com isto dizer que os CNO devem cada vez mais assumir um papel amplo na educação e formação dos jovens e adultos, que passe não só pela oferta de certificação escolar e profissional, como também por outras formas de educação e formação de adultos, tão estimulantes e pertinentes como as primeiras, e que fomentem uma aprendizagem contínua com benefícios para os campos pessoal, profissional, formativo e escolar.

No caso particular dos processos RVCC, a minha referência será sempre das instituições onde executei funções (principalmente a do CNO onde me encontro actualmente). Neste sentido, reconheço que no panorama das ofertas formativas e de qualificação, esta oferta representa uma das principais opções dos candidatos.

Quando questionados acerca das motivações para inscrição no CNO e frequência do processo RVCC, os adultos que participaram deste trabalho destacam razões pessoais e profissionais para essa iniciativa. A maioria optou por apostar na sua qualificação escolar, como um investimento na estabilidade profissional, ou apenas para completar os estudos, que há muito tinham sido esquecidos. Com efeito, todos eles reconhecem benefícios e utilidade em frequentar esta oferta de qualificação, seja por razões de

progressão na carreira, manutenção do posto de trabalho, fortalecimento da auto-confiança, etc. Esta é também a perspectiva dos elementos da equipa técnico-pedagógica inquiridos no decorrer do trabalho empírico.

Apontando alguns aspectos socio-demográficos, a amostra do estudo é composta, na sua maioria, por indivíduos do género feminino, entre os 51 e 60 anos de idade; que à data da inscrição e frequência do processo RVCC no CNO se encontravam inseridos no mercado de trabalho, a trabalhar por conta de outrem.

Desenvolvidos segundo uma metodologia de narrativa reflexiva e balanço de competências, os processos de reconhecimento de adquiridos possibilitam o registo e reflexão de experiências pessoais, profissionais, formativas, entre outras, dos adultos que os frequentam. Na perspectiva dos indivíduos que colaboraram no presente estudo empírico, esta metodologia traz variadas mais-valias para os que a experienciam, e que despontam novas posturas, novas vontades e novas perspectivas para o futuro. Os principais aspectos positivos apontados relacionam-se com um reforço da auto-estima; consciencialização dos saberes reunidos ao longo do percurso de vida, e consequente valorização escolar e social dos mesmos. Perante referências como estas, afirma Roberto Carneiro que “a própria experiência de educação, profundamente enriquecedora de que estes adultos usufruem neste processo e que muito valorizam, constitui um inequívoco ganho motivacional para a Aprendizagem ao Longo da Vida” (2010:41). Este pensamento demonstra que o facto de os candidatos nos processos verem valorizadas as suas experiências e aprendizagens, revela uma consequente motivação para a aprendizagem. Esse aspecto é também focado no relatório de resultados da avaliação externa à INO (realizada entre 2009 e 2010), pela Universidade Católica Portuguesa, onde se confirma que “há forte reforço da auto-estima e da motivação para continuar a aprender - «Aprender a aprender»” (coord. Roberto Carneiro, 2010:10).

Também a Profissional de RVC e os formadores que participaram no inquérito por questionário aplicado para a recolha de dados, fazem este tipo de referência, quanto às mais-valias que os adultos encontram em frequentar esta oferta de qualificação. Este afirmam que o grande ganho é, sobretudo, o espaço de reflexão e autocrítica, criado à volta da sua linha experiencial. Por outro lado, destacam que esta metodologia permite um balanço do seu processo formativo, que lhes permite indagarem sobre as suas competências, mas também as suas lacunas em termos escolares e formativos.

A análise documental dos próprios Portefólios Reflexivos de Aprendizagens dos adultos corrobora esta mesma situação, pois através de excertos escritos pelos candidatos durante o seu processo de reconhecimento de adquiridos, se entende a motivação para ir mais além, para frequentar formações que lhes permitam adquirir competências e saberes em áreas que ainda lhes são estranhas, mas necessárias (como por exemplo as TIC e as línguas estrangeiras). Os elementos da equipa técnico-pedagógicas inquiridos confirmam esta postura dos adultos, pois também afirmam que o processo funciona como “rampa de lançamento” para novas experiências formativas, novas aprendizagens, novas aspirações. Conforme afirma Carneiro, “o reforço da motivação para continuar a estudar e da auto-confiança nas capacidades pessoais para chegar mais longe na conquista de qualificações avançadas representa um benefício muito relevante para os que logram concluir o processo de certificação da Iniciativa Novas Oportunidades” (2010:12).

Com o tratamento e análise de dados recolhidos nos Planos de Desenvolvimento Pessoal e Planos Pessoais de Qualificação, consegue-se entender como se definem os projectos dos candidatos após a certificação do seu processo RVCC. Estes instrumentos, de preenchimento obrigatório para todos os adultos certificados, efectivam uma projecção no futuro, que se pretende a nível pessoal, escolar, formativo e profissional.

Os dados da amostra apontam para uma aposta maior em projectos profissionais, formativos e escolares, por parte dos 30 adultos. Subentende-se que estes atribuam primazia a estes contextos, por considerarem que será um investimento na sua estabilidade profissional e financeira. Isto porque, também reconhecem que existe política e socialmente uma pressão para a elevação das qualificações escolares e profissionais, que faz que a postura a adoptar seja a de acompanhar a evolução dos tempos, não “ficando para trás”.

Mais concretamente, os projectos e objectivos delineados por este 30 adultos certificados, prendem-se com formações na área das TIC, Língua Inglesa; com a continuação da sua qualificação escolar para o ensino secundário (uma vez que se tornou obrigatório e que começa a ser exigido no mercado de trabalho) e, para os que o certificaram, nalgumas situações excepcionais, o ensino superior. No que toca a projectos profissionais, vários são os indivíduos que pretendem constituir negócio próprio; mudar de ramo profissional ou até manter o posto de trabalho actual. A meu ver, estas opções são, para todos eles, medidas que reconhecem de franco combate à crise e de manutenção da sua qualidade de vida.

Examinando de perto a concretização destes projectos, que foram delineados aquando a sua certificação no CNO, nos anos de 2009 e 2010, a amostra foi questionada acerca dos projectos que já estariam realizados desde então. Com efeito, dos 30 indivíduos certificados que constituem a amostra deste estudo

empírico, cerca de 50% concretizou um ou mais dos projectos traçados no PDP ou PPQ. Como justificação para os que se encontram por concretizar, os mesmos referem motivos familiares, de conciliação dessas vontades com as responsabilidades com a família (mais concretamente, os filhos); ou motivos financeiros, pois notam a instabilidade económica que o país atravessa, e receiam arriscarem neste panorama tão pouco positivo.

Contudo, os projectos a nível escolar e formativo são os que se têm mostrado de mais acessível concretização. Este aspecto poderá estar relacionado com a panóplia de ofertas de qualificação disponíveis nas instituições de ensino e entidades formadoras, como também pelas simples condições que a INO criou para que o acesso à educação e formação fosse uma realidade, em termos económicos. Quero com isto dizer que, criando uma rede variada de ofertas formativas na maioria das escolas públicas e entidades financiadas, a INO promoveu uma educação para todos, com custos bastante reduzidos. Independentemente de outros aspectos mais técnicos, é certo que qualquer candidato com idade igual ou superior a 18 anos, pode inscrever-se num CNO apresentando para tal os documentos exigidos, sem ter de dispendir algum do seu dinheiro para o efeito. Mais ainda, os apoios facultados aos CNO até muito recentemente, possibilitavam que estes operassem, no sentido de exercer um trabalho diversificado, disponibilizando os recursos necessários aos candidatos, para frequentar e concluir com sucesso a sua qualificação. Porém, essa realidade extinguiu-se, quando se extinguiram os recursos do POPH e QREN para a EFA, ou seja, no último ano os CNO, deixaram (na sua larga maioria) de receber este apoio comunitário. Em termos futuros, esta situação poderá, com certeza levantar grandes problemas ao nível da sustentabilidade dos CNO no território nacional, e que obviamente porá em causa a continuidade da actual rede de centro e do mesmo modo a actual variedade e distribuição geográfica de ofertas de qualificação.

Mas, o facto destes adultos certificados terem concretizado vários dos seus projectos a nível formativo e a nível escolar, remete-nos para a pergunta central deste trabalho de projecto: qual o contributo do processo RVCC para fomentar nos adultos a valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida?

Torna-se perceptível, perante todos os dados apresentados, que a resposta se revela afirmativa. Tal como os adultos, também os formadores e até autores/especialistas da EFA reconhecem aquilo que Luís Rothes afirma, e que citei noutra momento deste trabalho: “ficam com uma vontade de continuar percursos educativos – uma coisa absolutamente fascinante” (2010:11).

Em termos da EFA no contexto português, isto representa obviamente um ganho exponencial na valorização e participação da população em iniciativas de educação e formação, como nunca antes visto

em Portugal. Numa perspectiva sociológica/antropológica, poderá representar uma mudança de mentalidades e o enaltecimento do campo da EFA, uma vez que a pouco e pouco se vai encarando a Aprendizagem ao Longo da Vida como uma realidade exigível, e não passível, de estar presente no quotidiano de todos os portugueses. Neste sentido, a teoria aqui constatada, a partir do um estudo micro da realidade de apenas um CNO, poderá (se representativa em termos globais) indicar um possível futuro ou orientação para o papel que os CNO cada vez mais irão desempenhar no campo da EFA, uma porta aberta para educação e formação de adultos, que não prime apenas a certificação dos candidatos, mais também a disponibilização de novas ofertas, orientadas para as suas necessidades formativas a nível profissional, escolar, mas também de ócio e lazer. No fundo, uma aposta de educação permanente, que vá de encontro ao que são os anseios dos adultos. Também neste ponto, o estudo permitiu apurar algumas das aspirações dos aprendentes, que enumeram variadíssimas iniciativas que gostariam de ver desenvolvidas no CNO, que lhes suscitassem interesse, como por exemplo: *workshops* de culinária, decoração, trabalhos manuais; círculos de leitura; cursos e formações à semelhança do que já existe; entre outras. O que demonstra que o aprender a aprender está presente, e não só em termos profissionais e formativos, como também no que toca à ocupação dos tempos livres, ócio e lazer. Como se requer na perspectiva de actuação da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em jeito de remate, partilho uma última referência de Carneiro, que afirma que é necessário “ajudar a construir uma visão de sociedade na qual as pessoas e as empresas/entidades empregadoras vêem o diploma como o ponto de partida (e não o de chegada), em que os Centros Novas Oportunidades e os seus agentes – ambos sementes da nova cultura de ensino-aprendizagem – são assimilados e orientadores nos sistemas tutelares (educativo e formativo), gerando continuamente inovação educativa, são dois dos desafios centrais que se colocam no novo ciclo da Iniciativa Novas Oportunidades” (coord. Roberto Carneiro, 2010:82).

Referências Bibliográficas e Netográficas

ANQ, IP. (2007). Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

ÁVILA, P. (Dezembro 2009). O estudo nacional de literacia foi um trabalho pioneiro. Aprender ao longo da vida. Lisboa: Direito da Aprender, pp. 9-17.

BARROS, R. (2011). A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal. *Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Chiado Editora.

BELCHIOR, F. (1990). *Educação de adultos e educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (2007). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE.

CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (org.) (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade *In Educação e formação de adultos – mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (org.) (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004) *In Educação e formação de adultos – mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (org.) (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas *In Educação e formação de adultos – mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (org.) (2008). Formação de adultos e desenvolvimento local *In Educação e formação de adultos – mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (org.) (2008). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças *In Educação e formação de adultos – mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. e RUMMERT, S. (org.) (2009). As questões concretas da educação de jovens e adultos trabalhadores: limites e perspectivas *In Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa.

- CANÁRIO, R. e RUMMERT, S. (org.) (2009). Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores *In Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (coord.) (2010). Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010). Lisboa: ANQ, IP.
- CASPAR, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. Lisboa: Sísifo. pp. 87-94.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola – percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. Lisboa: Sísifo. pp. 21-33.
- CAVACO, C. (Dezembro 2009). *Reconhecimento e validação de adquiridos. Complexidade e especificidade dos elementos em análise*. Aprender ao longo da vida. Lisboa: Direito da Aprender. pp. 44-47.
- C.N.E (s.d) – Regulamento Geral do C.N.E., C.N.E. Publicações.
- C.N.E. (1992a) - Metodologia Educativa da III Secção: Pioneiros, Lisboa, C.N.E. Publicações.
- C.N.E. (1992b) - Metodologia Educativa da IV Secção: Caminheiros, Lisboa, C.N.E. Publicações.
- C.N.E. (1994) - Conceitos de Educação: Manual do Dirigente 2, Lisboa, C.N.E. Publicações.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da vida. Bruxelas.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2001). Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Bruxelas.
- DESPACHO n.º 17658/2010. *Diário da República nº 229 de 25 de Novembro de 2010 – IIª série*. Gabinete do Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional. Lisboa.
- FERNÁNDEZ, F. (2006). As raízes dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. Lisboa: EDUCA.
- FINGER, M. e ASÚN, J. (2005). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (1965). Educação como prática para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JOSSO, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.

LIMA, L. (2004). *Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas*. Educação de adultos: Forum III, pp. 19-43.

MELO, A. (1996). *Que educação de adultos para uma sociedade em mutação*. Educação de adultos em Portugal. Situação e perspectivas – actas. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

MELO, A. (2010). *Educação-formação de adultos: caminhos passados e horizontes possíveis*. Aprender ao longo da vida. Lisboa: Direito de Aprender, pp. 40-45.

ROTHES, L. (2004). A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências *In* Educação de adultos: Forum III, PP. 61-85.

ROTHES, L. (Maio 2010). *Há que valorizar as competências dos adultos*. Aprender ao longo da vida. Lisboa: Direito de Aprender, pp. 5-15.

VILARINHO, A. (2002). *Artefactos do mundo por mãos portuguesas*. Mestres artesãos do Século. Lisboa: IEFP.

www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_xontent&id=176&Itemid=30

<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>

<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/o-desafio-e-a-paixao-de-aprender--oscar-jara-h>

http://europa.eu/legislation_summaries/education_t

Anexos


Anexo 1 – Declaração IE



Declaração

Declaro que a mestranda Soraia Santos Morais frequenta, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Formação de Adultos. Esta aluna está a realizar um trabalho, sob a minha orientação, subordinado ao tema: “O contributo dos processos RVCC para fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida”. Para a concretização deste trabalho, torna-se necessária a recolha de dados empíricos.

Lisboa, 5 de Janeiro de 2011


Rui Canário
Professor, Catedrático

Anexo 2 – Autorização entidade patronal

Ministério da
Educação**Escola Secundária de Albufeira**

Código 400506

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos efeitos, que **Soraia Santos Morais**, a exercer funções de Técnica Superior no Centro de Novas Oportunidades, encontra-se autorizada a recolher informação junto dos adultos certificados no processo de RVCC, bem como Técnicos do CNO e dos materiais pedagógicos do CNO, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com área de especialização em Formação de Adultos e sujeita ao tema “ Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados”, em que a mesma se encontra a frequentar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Por ser verdade e por me ter sido pedido, passei a presente declaração que assino e vai ser autenticada com o selo branco em uso neste Estabelecimento de Ensino.

Albufeira, 17 de Janeiro de 2010

A Directora da Escola Secundária de Albufeira,

Dr.ª Célia M.ª Calado Pedroso

CP/MC

Anexo 3 – Minuta Autorizações Adultos

Declaração

Eu, _____, portador/a do BI/CC/AR n.º _____, adulto/a certificado/a no CNO da XXX, declaro que autorizo a Profissional de RVC Soraia Morais, a recolher dados do meu processo RVCC, no que respeita ao meu PRA, PDP e às nossas conversas informais (a realizar daqui em diante), no âmbito do seu trabalho de mestrado em Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados, que está a frequentar na Universidade de Lisboa, sob orientação do Prof. Doutor Rui Canário.

Tomei conhecimento do seguinte:

As nossas conversas informais em pequeno grupo serão gravadas, para transcrição.

Poderão ser, eventualmente, usadas transcrições do meu PRA e PDP, no que respeita ao tema do projecto da Profissional de RVC Soraia Morais.

O tema do seu trabalho de projecto do Mestrado será “O contributo dos Processos RVCC para fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida”.

XXXXXXXXXX, ____ de Fevereiro de 2011

Anexo 4 – Formulário do PDP do CNO

Plano de Desenvolvimento Pessoal

O Plano de Desenvolvimento Pessoal, destina-se a todos os Adultos certificados pelos Centros Novas Oportunidades, com vista à continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem após o processo de RVCC. Este Plano tem como objectivo a definição de projectos, pessoais, profissionais e formativos do Adulto.

1. Identificação do Adulto

Nome: _____ Data de Nascimento: ___/___/___.

n.º Doc Identf.: _____ Nacionalidade: _____

Residência: _____

2. Percurso do Adulto

Nível de Escolaridade Inicial: _____

Início do processo: ___/___/___ Conclusão do Processo: ___/___/___

Certificação/ Validações obtidas: _____

3. Equipa do CNO

NOME	FUNÇÃO
_____	Profissional de RVC
_____	Formador/a CP
_____	Formador/a CLC
_____	Formador/a STC
_____	Formador/a CLC - LE
_____	_____

4. Reflexão do impacto do Processo RVCC

Auto- Reflexão sobre as mais-valias da certificação obtida, a nível pessoal, profissional, formativo e social

O que reconheci com o processo RVCC? (o que não sabia que sabia; o que este processo me ajudou a ter consciência)

O que aprendi no processo RVCC?

Como me sinto e vejo(auto-estima; valorização pessoal, desenvolvimento pessoal).

Novas Oportunidades (profissionais, formativas, etc)?

3. Expectativas face ao futuro:

Projectar-se no futuro...

Nível pessoal	Nível formativo	Nível escolar	Nível profissional

4. Que meios mobilizar para alcançar os meus objectivos (actividades e recursos):

Nível pessoal
(projectos pessoais e familiares; novas ocupações de tempos livres; voluntariado, associativismo, etc.)

Nível Formativo

(modalidades de formação, entidades formadoras/educativas, cursos; formações modulares certificadas; Programa Maiores de 23 anos)

Nível escolar

(aposta em novas habilitações escolares)

Nível Profissional

(criação de auto-emprego; apoios de microcrédito; acções para a reconversão e/ou progressão na carreira; métodos de pesquisa de emprego)

Data: ____/____/____

O Adulto

O Profissional de RVC

(carimbo do CNO)

Anexo 5- Inquérito por questionário (enunciado)

Inquérito por Questionário de aplicação indirecta, a 3 técnicos do CNO no âmbito do processo RVCC

Este inquérito por questionário será aplicado de forma indirecta a elementos da equipa técnico-pedagógica, que exercem funções nos processos RVCC (profissional de RVC e formadores), com o intuito de facilitar a gestão de tempo dos vários elementos, tentando não prejudicar o normal ritmo de trabalho do CNO. É meu objectivo lançar algumas questões pertinentes para o tema de projecto, que serão respondidas por escrito por cada elemento entrevistado.

Pretende-se de cada elemento da equipa técnico-pedagógica respostas fundamentadas e sinceras, de forma a que estas representem um contributo significativo para o estudo a decorrer. Poderá definir-se uma média de 100 palavras por resposta.

Questões:

Quais as mais-valias que identifica na metodologia da narrativa biográfica em que trabalha?

Considera que este processo de RVCC permite aos adultos fazer um balanço do seu percurso formativo?
Porquê?

Durante ou após o processo RVCC que os adultos frequentam no CNO da ESA, identifica nos mesmos motivação para frequentar outras ofertas de qualificação (cursos, formações, ateliers, etc.)? Em que momentos?

Considera que o processo RVCC fomenta vontade de continuar a investir na ALV, nos adultos certificados? Explique.

Face ao que é definido pelos adultos como projectos de vida nos seus PDP's, qual a perspectiva que tem face à real concretização dos mesmos?

Obrigada pela colaboração!

Anexo 6 – Registo das respostas do inquérito por questionário aplicado a elementos da equipa técnico-pedagógica

Questão/ Técnico	<i>Profissional de RVC</i>	<i>Formador MV</i>	<i>Formadora de LC, CLC e LE</i>
<p>1- Quais as mais-valias que identifica na metodologia da narrativa biográfica em que trabalha?</p>	<p>A narrativa autobiográfica permite que os adultos façam uma reflexão do seu percurso de vida e valorizem as aprendizagens que fizeram. Ao desocultar competências nas diversas áreas os adultos apercebem-se que muitos acontecimentos que não consideravam importantes lhes permitiram adquirir conhecimentos. A metodologia de trabalho utilizada nos processos RVCC deste centro, em que se faz o reconhecimento das competências directamente associado/englobado na história de vida, permite ao adulto ter a plena consciência que as</p>	<p>Através do processo de construção da sua autobiografia considero que o adulto aprende a reflectir e a analisar, desenvolvendo a capacidade de auto-análise, de ser crítico ao expor as suas experiências, a comparar experiências, a seleccionar experiências, a aplicar os seus conhecimentos a novas situações, o que, sem dúvida, se reflecte na capacidade de elaboração do seu PRA.</p>	<p>Penso que a metodologia da narrativa biográfica é uma mais-valia na medida em que esta realça o percurso individual de cada adulto, valorizando todos os aspectos da sua vida, mostrando que mesmo as pequenas coisas são competências que adquiriu, e que tudo conta. Toda a sua experiência profissional e pessoal demonstra o que aprendeu ao longo da vida e essas aprendizagens contam e são importantes. Através desta metodologia o adulto sente-se valorizado, sente que, apesar de ter interrompido a sua aprendizagem formal na escola,</p>

	<p>competências adquiridas são indissociáveis do percurso de vida e que cada uma das suas experiências (pessoais, formativas, profissionais, sociais, etc.) foram determinantes para lhes facultar muitos dos conhecimentos que possuem. Esta metodologia da narrativa autobiográfica consegue ainda atribuir o carácter individualizado ao processo RVCC de cada adulto evitando a escolarização e estandardização.</p>		<p>não parou de obter conhecimentos que são importantes e reconhecidos como tal.</p>
<p>2- Considera que este processo de RVCC permite aos adultos fazer um balanço do seu percurso formativo? Porquê?</p>	<p>O processo RVCC tem definitivamente um impacto no balanço que os adultos fazem da sua vida não só reflectindo sobre o seu percurso formativo como sobre todos os aspectos da mesma. No que respeita à reflexão</p>	<p>Sim, considero, pois tal como o nome do processo indica (RVCC), o adulto tem a oportunidade de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo da sua vida. Ao longo do processo, nas suas</p>	<p>Considero que este processo é perfeito para que os adultos façam um balanço do seu percurso formativo, pois através da narrativa da sua vida, vão percorrendo todas as situações de aprendizagem formal que tiveram.</p>

	<p>sobre o percurso formativo considero que os adultos ao reflectirem sobre a sua vida fazendo o balanço das suas competências, tomam consciência das dificuldades que têm e do que necessitam de vir a melhorar nos seus conhecimentos reconhecendo muitas vezes que têm necessidades de formação. Por outro lado reconhecem também que muitas formações que fazem ao longo da vida, principalmente na área profissional são muito importantes para o desempenho diário das suas tarefas. Muitas vezes só têm consciência disto quando têm de escrever na autobiografia o que aprenderam com essas formações e como é que as aplicam na prática da sua</p>	<p>diferentes fases, está inerente a aprendizagem do adulto e da equipa que o acompanha. O adulto aprende com as experiências adquiridas ao longo da sua vida, aprende a reflectir, aprende a analisar-se a si próprio e às suas vivências, aprende com o formador e este com ele. Relativamente à Matemática, os adultos vêm-na de uma forma tradicional, com as suas quatro operações básicas e a complexidade das infindáveis fórmulas. Recordam, muitas vezes, situações passadas em contextos de educação formal, algumas das quais deixaram marcas profundas. De uma forma geral, os adultos padecem de um sentimento de angústia quando</p>	<p>Todos deixaram a escola precocemente e agora olham para trás com pesar ou arrependimento, valorizando a escolaridade grandemente. Depois, ao descreverem o seu percurso profissional vão reflectindo sobre todas as formações que já fizeram e quais as mais-valias que estas lhe trouxeram.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>profissão.</p>	<p>sabem que uma das áreas de competências-chave do processo de RVCC tem o nome de Matemática para a Vida, justamente por, socialmente, a matemática ter uma conotação negativa, bem como pelas experiências anteriores que viveram. Assim sendo, é-lhes muito difícil reconhecer que têm competências e ferramentas matemáticas, que conseguem mobilizar em diversas actividades do dia-a-dia. É, portanto, de extrema importância a relação que o formador de MV estabelece com estes adultos e a forma como explora, em contextos de vida do adulto, a área de competências-chave de MV.</p>	
<p>3- Durante ou após o</p>	<p>Muitas vezes o adulto quando</p>	<p>A motivação do adulto deve ser</p>	<p>Efectivamente, alguns adultos,</p>

<p>processo RVCC que os adultos frequentam no CNO da ESA, identifica nos mesmos motivação para frequentar outras ofertas de qualificação (cursos, formações, ateliers, etc.)? Em que momentos?</p>	<p>inicia no processo RVCC, após a etapa de diagnóstico/encaminhamento já trás alguma consciência das suas lacunas e muitos tomam a iniciativa de frequentar logo acções de formação paralelamente ao RVCC. A maioria dos adultos que terminam o RVCC sentem-se motivados para continuar o seu percurso formativo porque ao fazerem o balanço das suas aprendizagens tomam também consciência das necessidades que têm em adquirir mais conhecimentos. Daqui desperta a vontade de investir em formação principalmente nas áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação e Língua Estrangeira.</p>	<p>reforçada ao longo de todo o processo, desde o acolhimento até à certificação de competências. Assim sendo, verifico que durante e após o reconhecimento e certificação de competências, os adultos evidenciam interesse em participar em acções de formação na sua área profissional, bem como numa língua estrangeira e na área das TIC.</p>	<p>sobretudo de nível básico, manifestam vontade de continuar a investir na sua formação. Isso acontece em várias fases. Há os adultos que percebem, no início do processo, que têm graves lacunas ao nível das TIC e prontamente investem em formação modular; outros, após concluído o nível B3, e desejando seguir para o nível secundário avançam logo para uma formação ao nível do inglês. Os adultos que frequentam o processo nível secundário raramente manifestam desejo de fazer mais formação, existem contudo alguns casos excepcionais de pessoas que seguiram para o ensino superior ou aspiram a tal.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Noto vontade de investir no aumento da escolaridade nos adultos terminam o RVCC de nível básico pois aspiram imediatamente avançar para o nível secundário. Relativamente aos adultos que terminam o RVCC secundário, não tanto, mas penso que será porque o nível seguinte é o ensino superior que exigiria dos adultos uma maior disponibilidade.</p>		
<p>4- Considera que o processo RVCC fomenta vontade de continuar a investir na ALV, nos adultos certificados? Explique.</p>	<p>Na minha opinião a aprendizagem ao longo da vida é todo o investimento que o adulto pode fazer para adquirir novos conhecimentos seja a nível profissional ou pessoal. Durante o processo RVCC muitos adultos têm contacto com formas de aprendizagem que até então não</p>	<p>O processo RVCC veio, no meu entender, dar resposta a uma grande percentagem da sociedade que não teve a possibilidade de ter uma educação mais formal, ou porque foi obrigada a abandonar a escola devido a situações do âmbito pessoal, ou porque o nosso sistema de ensino não estava</p>	<p>Esta questão é complicada, uma vez que existe muita discrepância nesta área. Não posso adiantar números, mas muitos adultos têm como único objectivo alcançar uma certificação por motivos profissionais ou até de auto-estima, sendo o certificado final o</p>

	<p>utilizavam como a leitura e procura de informação através de pesquisas na Internet. Muitos adultos durante o processo RVCC ganham o gosto pela leitura mostrando a intenção de continuar a fazê-lo após o processo. Também passam a valorizar mais a Internet como uma forma de aquisição de conhecimento sendo esta mais vincada nos processos de RVCC secundário. Muitos adultos passam também a reconhecer a formação como uma forma de melhorar as suas competências profissionais ou como um caminho para mudarem de profissão.</p>	<p>preparado para cativar e ajudar a ultrapassar insucessos escolares. Este processo estimula, em muitos adultos, o interesse e a curiosidade em continuar o seu percurso académico, na Aprendizagem ao Longo da Vida.</p>	<p>mais importante, mostrando desejo de terminar o mais depressa possível o processo. Por outro lado, existem adultos que, claramente, durante o processo, tomam o gosto pelo “voltar à escola”, pelo conhecimento, querem aprender mais, sobretudo ao nível das novas tecnologias.</p>
<p>5- Face ao que é definido pelos adultos como projectos de vida nos seus</p>	<p>Aquando a finalização do processo RVCC em que têm de elaborar o seu PDP, vejo que os</p>	<p>Penso que só uma pequena percentagem dos adultos é que concretiza os projectos de vida</p>	<p><i>Não respondeu</i></p>

<p>PDP's, qual a perspectiva que tem face à real concretização dos mesmos?</p>	<p>adultos têm dificuldade em projectar-se no futuro. Muitos adultos já têm a sua vida pessoal estabilizada (casamento, filhos) não colocando aí quaisquer perspectivas futuras. Os adultos têm alguma dificuldade em pensar em algo que gostassem de fazer cingindo-se apenas ao facto de não terem possibilidades financeiras para tal (não há dinheiro, não há sonhos). Atendendo à situação actual do país, verifico muitas vezes que o maior desejo dos adultos é mudar para um emprego melhor ou apenas ter uma oportunidade de emprego e aí vêm o aumento da escolaridade como uma possibilidade para tal. Muitos adultos colocam ainda a hipótese</p>	<p>delineados nos seus PDPs, porque ao nível profissional, com o aumento do desemprego e da precariedade do trabalho, é difícil dar continuidade aos seus desejos e ambições.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>de continuar a sua formação especializando-se numa determinada área para mudarem de ramo profissional. Parecem-me projectos com grande possibilidade de concretização mas que não têm sido consolidados, na sua maioria, porque estão condicionados não pela vontade dos adultos mas pela situação económico-social que estamos a atravessar.</p>		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Anexo 7 – Guião das conversas informais realizadas aos adultos

Etapas da Conversa Informal	Questões orientadoras
Introdução à conversa informal: motivações para inscrição	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as razões da sua inscrição no CNO da ESA? - Que expectativas tinha relativamente ao aumento das suas qualificações?
Balço do processo RVCC pelo adulto certificado	<ul style="list-style-type: none"> - Que benefícios lhe trouxe frequentar o processo RVCC, a nível pessoal e profissional? - Quais as mais-valias que identifica na metodologia da narrativa biográfica que aplicou? - Considera que este processo de RVCC permitiu-lhe fazer um balanço do seu percurso formativo? Porquê?
Contributo do processo RVCC para fomentar nos adultos a ALV	<ul style="list-style-type: none"> - Durante ou após o processo RVCC que frequentou no CNO da ESA, sentiu-se motivado para frequentar outras ofertas de qualificação (cursos, formações, ateliers, etc.)? Em que momentos? - Na sua opinião a que se deve esse sentimento ou

	<p>essa necessidade pessoal?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensa que a metodologia de BC contribuiu para fomentar essa vontade de continuar a aprender? Porquê? - Com a certificação do processo RVCC, que objectivos estabeleceu no seu PDP ou PPQ? - A que se devem os mesmos? - A nível formativo e escolar, explique porque delineou estas metas? - Desde a certificação no CNO tem conseguido pôr em marcha alguma destas metas? - Considera que o processo RVCC fomentou em si uma vontade de continuar a investir na sua ALV? Explique. - Considera importante nos indivíduos uma postura de aprender a aprender e investimento no conhecimento, a qualquer nível? Porquê? - Que tipo de iniciativas ou actividades gostaria de frequentar nos seus tempos livres, como ofertas de aprendizagem?
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 8 – Transcrição das conversas informais

Etapas da Conversa Informal	Questões orientadoras	Grupo I	Grupo II	Grupo III
<p>Introdução à conversa informal: motivações para inscrição</p>	<p>Quais as razões da sua inscrição no CNO da ESA?</p>	<p>IA- Senti necessidade de me inscrever no centro uma vez que já tinha feito o 12º ano há muitas anos, só que não tinha documentação. Vim de África sem qualquer documento, portanto estava aqui como qualquer analfabeto. Alguém que nunca tinha andado na escola. Despertou-me bastante interesse o que me foi dito no início, e cá estou. Senti necessidade de apresentar habilitações literárias, era bom. Profissionalmente também era bom, quando me apresentava a um emprego, apresentar as</p>	<p>IA – neste caso foi mesmo uma oportunidade que surgiu e eu acho que era uma oportunidade a aproveitar. Mas basicamente foi o desejo de continuar a adquirir conhecimentos e a procurar algo de novo, porque em todo o processo foram sempre aparecendo coisas novas ou recordando outras que já não sendo novas vão estando pouco presentes e que nós no nosso dia a dia já não nos lembramos. Foi procurar ter mais formação. As motivações foram questões pessoais e</p>	<p>IA – o cno veio ter connosco à firma onde trabalho, o que para nós foi uma mais valia. Inscrevi-me porque achei que tinha capacidades para ter mais formação, e como não tinha concluído o 9º ano na altura que devia ter concluído, recorri ao RVCC e estou muito satisfeito por isso.</p> <p>IB – resolvi aderir para concluir a escolaridade, porque há uns tempos atrás não tive essa possibilidade. Era importante a todos os níveis.</p>
	<p>Que expectativas tinha relativamente ao aumento das suas qualificações?</p>			

		<p>habilitações literárias. Não podia provar nada.</p> <p>IB- Eu vim, soube por um amigo. Vim cá e achei interessante e fácil. No meu trabalho não me exigiram, mas não se sabe o dia de amanhã.</p> <p>IC – Desde que completei o 9º ano comecei a trabalhar, quis trabalhar. Mas ficou sempre aquele bichinho de completar os estudos. Nunca senti a nível profissional necessidade de ter o 12º ano para ter um emprego. Mas agora se calhar sentiria.</p> <p>ID – o que me levou basicamente foi motivos pessoais, mas depois no meu trabalho, às vezes uma pessoa para subir</p>	<p>por questões profissionais.</p> <p>IB – Para completar o 12º ano porque não completei na Alemanha. No sítio onde estou a trabalhar era preciso o 12º ano para continuar as minhas formações.</p> <p>IC – A minha razão foi fundamentalmente para ocupação de tempos livres, na medida em que fiquei desempregada. Juntando o útil ao agradável, pois posta a questão de falta de trabalho a não ter completado os estudos, foi a altura de completar os estudos.</p>	<p>IC – acho que hoje em dia a sociedade pesa um pouco, porque impinge um pouco a escolaridade obrigatória. A nível profissional é obvio que conta muito, é bastante importante ter o 12º ano porque são metas, mínimos, objectivos. É um pouco imposição da sociedade, uma pressão a nível social para que as habilitações sejam mais elevadas. O que é ridículo porque depois por outra parte, quem tem habilitações a mais depois não as consegue empregar.</p> <p>A nível pessoal obviamente que é satisfatório.</p> <p>ID - eu também foi mais a nível pessoal porque não</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>temos de ter a escolaridade obrigatória.</p> <p>IE – Como as palavras dizem novas oportunidades, eu acho que perdi tempo na altura em não acabar o 9º ano e vi aqui uma nova oportunidade, uma possibilidade para acabar o 9º ano.</p>		<p>estou a trabalhar desde que me inscrevi.</p> <p>IE - eu também foi mais a nível pessoal, pois estava desempregada. Resolvi inscrever-me para matar um bocadinho o tempo, por curiosidade para aprender mais qualquer coisa. Era um desafio na altura, para ver o que ia dar e do que era capaz.</p>
<p>Balço do processo RVCC pelo adulto certificado</p>	<p>Que benefícios lhe trouxe frequentar o processo RVCC, a nível pessoal e profissional?</p>	<p>IA- Entrei aqui com o objectivo de acabar o 12º ano e já estou a pensar em continuar, se o conseguir acabar. Ir para a universidade fazer uma licenciatura em Sociologia.</p> <p>IB – A nível pessoal acho que é uma realização a pessoa saber que tem mais estudos.</p>	<p>IA – todo o processo de busca influenciou uma série de situações. Muitas vezes eu quando buscava alguma coisa aprendia outras. Foi um processo que me deu algum gozo precisamente por isso, porque além de ir buscar aquilo que queria, fui buscar uma outra série de coisas. Ter o 12º ano dá-</p>	<p>IA – foi um experiencia muito bonita, arranjei muitas amizades.</p> <p>IB – para já não vejo benefícios a nível profissional, só por questões pessoais de me sentir melhor, não inferior aos outros.</p> <p>IC - se calhar em termos de escrita, no nosso serviço,</p>

		<p>IC – Achei interessante, foi fazer uma coisa que eu nunca tinha feito. Descobri coisas que eu já não me lembrava na minha vida e foi um relembrar da história. Foi muito interessante, gostei muito.</p> <p>ID – Em termos profissionais, até agora não me deu grandes vantagens, o que não quer dizer que acabando o 12º ano não continue a aprofundar mais conhecimentos nesta área onde eu estou.</p>	<p>me uma certa segurança. A nível profissional não notei diferença pois nunca me exigiram nada.</p> <p>IB – o que me trouxe ao CNO surtiu efeito. Sem o 12º ano não podia fazer essa formação. Com o certificado agora já posso frequentar essa formação, já estou a frequentar e já estou quase a terminar. Portanto foi muito importante.</p> <p>IC – trouxe-me mais valias a nível pessoal, a nível de sentimentos. Foi uma reavaliação de tudo o que eu vivi e senti.</p> <p>IC – proporcionou-me uma grande interiorização, uma pausa na minha vida para</p>	<p>serviu para aperfeiçoar a forma como escrevemos.</p> <p>ID – a nível profissional mantém-se na mesma, tudo normal. A nível de auto-estima, obviamente, está melhor.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>IA – Para mim foi um descobrir coisas que eu não me lembrava.</p> <p>IB – Para mim foi muito benéfico, entrei aqui u boémio e um homem sem rumo e isto para mim foi em parte uma aventura. E aprendi bastantes coisas.</p> <p>Conheci pessoas fantásticas, foi tudo muito bom para mim o RVCC. Pessoalmente trouxe-me muita coisa.</p> <p>IC – Foi o relembrar, eu não sabia que sabia tanto de matemática.</p> <p>ID – Há muitas coisas que nós pensávamos que não sabíamos fazer e pensando em tudo o que nós fizemos durante a vida afinal aplicamos isso no nosso</p>	<p>pensar. O que me fez valorizar a mim mesma.</p>	<p>IA – acho que o trabalho foi muito bonito. A gente recorda as coisas boas e más, temos muitas recordações.</p> <p>IB – é importante para parar e pensar naquilo que já fizemos, e pensar no que já conseguimos.</p>
	<p>Quais as mais-valias que identifica na metodologia da narrativa biográfica que aplicou?</p>			
	<p>Considera que este processo de RVCC permitiu-lhe fazer um balanço do seu percurso formativo? Porquê?</p>			

		<p>trabalho, na nossa vida, no nosso dia a dia, sem nos apercebermos. Afinal eu sei fazer isto. A pessoa sente-se mais realizada porque ao fim ao cabo pensa que não sabe mas sabe.</p> <p>IE - Isto criou em mim um espírito de aprofundar conhecimentos, todo o processo em si.</p>		
<p>Contributo do processo RVCC para fomentar nos</p>	<p>Durante ou após o processo RVCC que</p>	<p>IA – Tive sempre vontade de aprender, isto</p>	<p>IA – Sim, no meu caso sim. Comecei nesta altura a</p>	<p>IA – em todos os pontos validados surge o</p>

<p>adultos a ALV</p>	<p>frequentou no CNO da ESA, sentiu-se motivado para frequentar outras ofertas de qualificação (cursos, formações, ateliers, etc.)? Em que momentos?</p>	<p>despertou em mim uma vontade de não parar.</p> <p>IB – Já tinha muito vagamente vontade de aprofundar conhecimentos na minha área, com o processo essa vontade intensificou-se. Se quero atingir aquilo a que me proponho tem de valer a pena e tenho de continuar.</p> <p>IC – O meu interesse é continuar para o 12º ano e tirar também formação na minha área, que é gestão de empresas. Durante o processo pensei em continuar a apostar.</p> <p>ID - houve esta vontade porque eu entrei para completar o 6º ano mas o meu objectivo é o 12º ano.</p> <p>IE – aprender mais eu sempre quis, aliás neste</p>	<p>perceber que havia necessidade de terminar uma coisa que não tinha acabado. Vi que conseguia, saí da rotina, assistir e pesquisar matéria foi importante.</p> <p>IB – No meu caso também, se bem que eu sempre fiz algumas formações. Aliás depois de acabar já fiz mais duas formações. O RVCC fez ter uma postura um pouco diferente da que tinha até então. Fez-me acompanhar mais a actualidade. Fez-me ver a vida de forma diferente e criar novos hábitos.</p> <p>IC – o RVCC ajudou a valorizar a aprendizagem ao longo da vida. Houve esse sentimento, o que me fez questionar perante o meu know-how não</p>	<p>sentimento do reconhecimento daquilo que eu fiz e aprendi. É motivo de orgulho estar a ser reconhecido, para nos motivar para continuar a aprender. Sempre dei valor à formação e frequentei aquilo que gostava. Ver que aquilo que fiz é útil e tem valor. Sempre a aprender.</p> <p>IB – achava que isto não tinha valor para nada e afinal teve tanto valor. Dava vontade de fazer sempre mais um bocadinho. Deu-me vontade de seguir para o 12º ano.</p> <p>IC – deu vontade de continuar a aprender. Andei no inglês e foi muito bom.</p>
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>percurso também houve aprendizagem porque aprendemos muita coisa relacionada com o que temos de fazer. Mas o objectivo era mesmo completar o 12º ano na altura e não tinha mais nenhum objectivo a nível de formação profissional.</p>	<p>conseguir entrar no mercado de trabalho. Sei que reforcei a minha auto-estima em relação aos meus conhecimentos. Mas o mercado de trabalho não dá a oportunidade a pessoas como eu. Quando fiz pesquisas em áreas em que tinha poucos conhecimentos, senti que há muita coisa para saber e para prender. Deveria continuar a investir na minha formação, porque é uma das coisas mais importantes que devemos fazer.</p>	<p>ID - fiquei com muita vontade de continuar, com a motivação que se tem na altura. Já me inscrevi para o 12º ano. A nível de formações queria fazer o inglês.</p>
	<p>Pensa que a metodologia de BC contribuiu para fomentar essa vontade de continuar a aprender? Porquê?</p>	<p>IC – despertou-me o gosto por livros, que eu não tinha</p>	<p>IA – de certa maneira fez em mim criar alguns hábitos que eu não tinha tanto. Procurar na internet, procurar noutros meios e noutras fontes que se calhar eu nem sequer sabia que ia lá.</p>	

			<p>Qualquer formação é importante porque se aprende sempre algo. No início estava um bocado receoso a fazer as coisas, mas foi importante pensar na minha vida, questionar-me e descobrir-me. Muitas vezes nós não temos noção porque estamos a fazer uma coisa de forma automática, sem pensarmos.</p> <p>IB – penso que sim, foi relembrar o que já tinha passado e pesquisar de novidades. E também ser eu a fazer os meus prazos, sem ter professores a exigir datas. Ser mais à minha maneira, ser autónoma. Foi relembrar várias coisas que se calhar já estavam esquecidas no baú e trabalhar temas da</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Com a certificação do processo RVCC, que objectivos estabeleceu no seu PDP ou PPQ?</p>	<p>IA – Eu quero ser chefe de cozinha. E já estou inscrito na escola hoteleira para um curso de chefes de cozinha. O curso de sociologia também é um projecto muito importante para a área de relações públicas. –vou abrir um negociozinho com os meus filhos e a minha futura esposa. Também tinha o projecto de continuar a escolaridade, e ser chefe de cozinha.</p> <p>IB – eu era a nível profissional manter-me no meu ramo e seguir com a certificação escolar. Estes objectivos estão postos em prática.</p> <p>IC – Os objectivos foi gerir uma loja, ser gerente de</p>	<p>actualidade.</p> <p>IA – as minhas metas na altura eram formações na área da saúde. Tinha também projectos para estabilidade económica e saúde. Desejava progredir para técnica de farmácia.</p> <p>IB – a nível formativo eu sempre defendi e defendo que a formação é muito importante e proponha a continuar com as minhas formações. Eu entendo que hoje m dia o mundo está em constante mudança e nós temos de estar preparados para essa mudança. Se não tivermos formação, automaticamente somos ultrapassados a todos os níveis. A nível escolar tinha-me proposta a continuar a estudar a nível</p>	<p>IA – o inglês porque faço muitas viagens e é útil. O 12º ano par continuar a aprender.</p> <p>IB – Também me inscrevi para o inglês, tinha formação de higiene e segurança alimentar.</p> <p>IC – praticar a informática e aprender mais. Formação de linguagem e comunicação, para aperfeiçoar a parte escrita.</p> <p>ID – progressão na carreira, formação de língua estrangeira, formação de informática.</p> <p>IE – aumentar a auto-estima, aderir a outras formações, continuação dos estudos.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>uma loja de supermercado que é aquilo que eu faço. De momento não é isso que etou a fazer. Quero também tirar o 12º ano porque nós para sermos gerentes teos que o ter. e quero tirar cursos também, de marketing e gestão de empresas. Ou quem sabe abrir uma loja para mim. Mas ainda não pus nenhum destes projectos em prática, pois também foi há pouco tempo.</p> <p>ID – Manter aquilo que tenho profissionalmente,</p> <p>IE – o meu objectivo era empregar-me num escritório, concluir o 12º ano. Inscrevi-me e já estou a frequentar o EFA. Fiz um curso de inglês cá na escola e actualmente</p>	<p>superior. Neste momento isso ainda não é possível pela minha vida profissional, mas penso que se calhar no próximo ano isso já seja possível. A nível profissional as coisas estão complicadas neste momento, eu tinha-me proposta a mudar de empresa, mas neste momento torna-se um pouco mais difícil.</p> <p>IC – continuar a estudar para o ensino superior e ingressar no mercado de trabalho como formadora. Realizei muito pouco, esses objectivos estão muito no início. aguardo a abertura das candidaturas no programa maiores de 23. A questão da formação está relacionada com o desemprego, a formação está parada. Enviei CV para</p>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		estou a frequentar o 12º ano em EFA. E entretanto estou pelo centro de emprego na repartição de finanças aqui em albufeira. Foi a Soraia que me incentivou a seguir para o 12º ano depois de completar o 9º em RVCC e agora cá estou.	algumas empresas de formação e dirigi-me ao IEFP, que já tem as minhas novas habilitações, faço parte da bolsa de formadores do IEFP.	
	A que se devem os mesmos?		IC – os estudos superiores surgiram para continuar a aprendizagem e investir na minha formação. A questão da formação, como já tinha exercido no posto de trabalho, atendendo que a formação é importante, penso que será uma hipótese para entrar no mercado de trabalho.	
	A nível formativo e escolar, explique porque delineou	IA - Para me desenvolver no local de trabalho. Por uma questão de	IA – quando partimos por uma formação, não vamos fazer formação para passar	IA – sempre gostei de inglês, por isso sempre tive

	<p>estas metas?</p>	<p>valorização profissional.</p> <p>IB – é para aprofundar a minha área, o que já sei.</p> <p>IC – Para poder aprender melhor a minha actividade e abrir o meu negócio familiar.</p> <p>ID – na altura foi para tentar entrar outra vez no mundo do trabalho, porque estava desempregada. E antes do processo também já inha feito várias formações de secretariado, acess, Outlook. Tenho procurado não parar.</p>	<p>o tempo ou porque a ou b fez. O objectivo e precisamente aprender e ter mis conhecimento. Poderá ser uma mais-valia.</p> <p>IB – tinha a ver com a saída profissional, pensar mais no futuro. Garantir que tenho de evoluir porque as coisas estão a mudar. Se a pessoa não frequentar ficasse um bocadinho para trás.</p>	<p>vontade de aprender.</p> <p>IB – por ter tempo disponível e vontade de aprender.</p> <p>IC – pelos clientes que surgem no trabalho.</p> <p>ID – acho que com o RVCC o bichinho da escola volta outra vez.</p> <p>IE – porque é bom a gente saber mais e por querer a escolaridade obrigatória. Hoje tenho emprego mas amanhã não sei. E nalguns sítios já pedem mais.</p> <p>IF – há que pensar em evoluir pois é uma mais valia.</p>
	<p>Desde a certificação no CNO tem conseguido pôr em marcha alguma destas metas?</p>	<p>IA – eu tinha posto formação e identificação para fazer voluntariado, mas não consegui. Aqui em albufeira posso fazer</p>		

		nas instituições que me conhecem mas nos hospitais não consegui.		
	Considera que o processo RVCC fomentou em si uma vontade de continuar a investir na sua ALV? Explique.	<p>IA – eu acho que todos os dias estamos a aprender.</p> <p>IB – não se pode parar nunca, eu com a minha loja vou pesquisando coisas novas, modelo novos.</p> <p>IC – continua a visitar exposições, porque gosto muito. Interesse-me sempre por ver. Estou também a fazer um curso bíblico, já fiz vários.</p> <p>ID – aprende-se todos os dias, em casa, no trabalho. Todos os dias tem que se procurar.</p> <p>IE – a minha vida é uma aprendizagem todos os dias.</p>		

	<p>Considera importante nos indivíduos uma postura de aprender a aprender e investimento no conhecimento, a qualquer nível? Porquê?</p>			<p>IA – saber não ocupa lugar, e sempre bom sabermos mais um bocadinho</p> <p>IB – e bom para nos integrarmos na sociedade, para manter um dialogo com uma pessoa com um nível superior a nós.</p>
	<p>Que tipo de iniciativas ou actividades gostaria de frequentar nos seus tempos livres, como ofertas de aprendizagem?</p>	<p>IA – workshops de cozinha, pastelaria, era muito interessante. Formação de corte e costura.</p> <p>IB – formação em gestão de empresas</p>	<p>IA – fotografia, espanhol.</p> <p>IB – pintura.</p> <p>IC – todas as formações que sejam possíveis de estimular as pessoas para a aprendizagem são importantes. Faz com que as escolas tenham uma actividade muito mais ligada à comunidade em geral. Como o aprender é sempre uma mais-valia, acho que é fantástico. Esta é a parte importante na escola, a dinâmica virada para as pessoas. Os cursos</p>	<p>IA – trabalhos manuais</p> <p>IB . pinturas em telas, mise en place.</p> <p>IC – culinária, pastelaria.</p> <p>ID – culinária</p> <p>IE - costura</p>

			são sempre de manter. Formações de contabilidade, pintura.	
--	--	--	------------------------------------------------------------	--

Etapas da Conversa Informal	Questões orientadoras	Grupo IV	Grupo V	Grupo VI
<p>Introdução à conversa informal: motivações para inscrição</p>	Quais as razões da sua inscrição no CNO da ESA?	IA – o 9º ano incompleto não era nada. Em termos de trabalho podia ter algum interesse.	IA – eu precisava de tirar uma graduação em direcção hoteleira e exigiam-me a conclusão da escolaridade. Por motivos profissionais precisamente.	IA – Fiquei com muita vontade por não ter seguido os estudos. Não havia dinheiro e tive de ir trabalhar, a partir dos 14 anos. Fiquei sempre com aquele bichinho.
	Que expectativas tinha relativamente ao aumento das suas qualificações?	<p>IB – eu tinha mudado de profissão e para entrar no ramo imobiliário tinha de ter o 9º ano, foi-me exigida essa habilitação.</p> <p>IC – foi também uma necessidade a nível pessoal provar a mim mesma que era capaz de ir para a frente e acompanhar os tempos.</p> <p>ID – vi aqui uma</p>	<p>IB – foi para ter mais conhecimentos e para ter mais qualificações.</p> <p>IC – eu fui incentivada pelos meus filhos, de qq das formas foi sempre um desejo meu concluir o 13º ano porque gostava de ir para a universidade para a</p>	<p>IB – senti uma necessidade tremenda de acabar a minha qualificação académica. Como tinha tempos e disponibilidade, optei por elevar a minha qualificação. Com o objectivo que facilitar a minha entrada no mercado de trabalho.</p>

		<p>oportunidade de completar os estudos. Sempre gostei de estudar.</p>	<p>área da saúde.</p> <p>ID- inscrevi-me por questões pessoais, sempre tive pena de não ter o 2º ano. Eu própria achava que tinha ficado algo por fazer. Senti que às vezes era inferiorizada em relação a outras pessoas com o 12º ano.</p> <p>IE – sempre tive vontade de estudar mais.</p>	<p>IC – foi mais a nível pessoal que senti motivação, era importante para mim pessoalmente, ter o 12º ano. Socialmente senti pressão por ter poucas habilitações.</p> <p>ID – da minha parte nunca me foi exigido o 12º ano a nível profissional, mas tinha pena de não ter completado o secundário.</p>
<p>Balanco do processo RVCC pelo adulto certificado</p>	<p>Que benefícios lhe trouxe frequentar o processo RVCC, a nível pessoal e profissional?</p>	<p>IA – a nível pessoal fiquei com mais confiança em mim mesma e com mais vontade de aprender outras coisas.</p> <p>IB – basicamente é na base da auto-estima, a pessoa sentir-se melhor.</p> <p>IC – para além dos benefícios pessoais, foi a parte da historia de vida, ir</p>	<p>IA – a nível profissional nunca se sabe, mas nunca surgiu essa exigência.</p> <p>IB – desenvolvi a expressão em língua portuguesa. Ganhei à vontade a escrever e falar. Notei que desenvolvi melhor a falar, por me ter esforçado a fazer o trabalho no RVCC. O hábito que ganhei do</p>	<p>IA – achei interessante não despendermos de muito tempo para estar na escola. Foi mais adaptado às nossas necessidades.</p> <p>IB – Serviu par desenvolver a minha capacidade escrita, porque gosto de escrever e escrevi muito. Recordar e reviver tempos que passei foi importante</p>

		<p>ao fundo e recordar. Conseguir passar tudo para o papel.</p> <p>ID – o lembrar é importante. Tinha muita coisa que não dava valor.</p>	<p>escrever desenvolveu a outra parte.</p> <p>IC – mesmo com as pesquisas ajuda no desenvolvimento da língua. Em coisas mais específicas, aprendi com as pesquisas que realizei. Foi sempre uma mais valia neste aspecto. Qualquer acção deste tipo nos dá informação que não tínhamos antes. A pesquisa que foi necessária também ajudou. Esta metodologia foi importante para perceber as competências que tinha.</p> <p>ID – eu incentivada pela pesquisa que fiz para o processo, deu-me forma de valorizar o que é a pesquisa para</p>	<p>para mim, muito emocional e comovente colocar na escrita. Ao longo da minha escrita eu fui aperfeiçoando, fui investigando, fui pesquisando. Foi uma grande aprendizagem, que me valorizou bastante.</p> <p>IC – senti-me bem, acho que aprendi muito mais. Desenvolvi nos computadores. Sento-me orgulhosa por aquilo que consegui fazer.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>determinados trabalhos e tarefas.</p> <p>IE – trouxe muita coisa boa por recordar o que não me lembrava da escola. Tive formação de tic o que também foi muito bom para pesquisar na net. Foi bom escrever a história de vida para o conhecimento.</p> <p>IF – para mim foi positivo sem dúvida pra aprender a mexer no computador.</p>	
	Quais as mais-valias que identifica na metodologia da narrativa biográfica que aplicou?			
	Considera que este processo de RVCC permitiu-lhe fazer um balanço do seu percurso formativo? Porquê?			
Contributo do processo RVCC para fomentar nos adultos a ALV	Durante ou após o processo RVCC que frequentou no CNO da ESA, sentiu-se motivado para frequentar outras	IA – despertou em mim o gosto de continuar a aprender e dar um passo mais além. Hoje já tenho		IA – sim, quero continuar, nunca é tarde para aprender. Gosto muito de formações, todas as que

	<p>ofertas de qualificação (cursos, formações, ateliers, etc.)? Em que momentos?</p>	<p>uma perspectiva diferente.</p>		<p>posso tenho ido.</p>
	<p>Na sua opinião a que se deve esse sentimento ou essa necessidade pessoal?</p>	<p>IB – eu tive esse pensamento, foi inculido no processo. Os formadores foram dizendo que podia avançar.</p> <p>IC – decidi fazer o secundário na altura do júri, quando vi como coreu e pelos comentários do júri.</p> <p>ID – à medida que fui avançando eu percebi que se conseguia o RVCC tinha condições de avançar. Conciliar a minha vida com outras formações</p> <p>IE – a medida que as coisas iam avançando e que afinal conseguia fazer o processo, ia-me dando motivação.</p>		
	<p>Pensa que a metodologia</p>	<p>la – o RVCC ajudou a</p>		

	<p>de BC contribuiu para fomentar essa vontade de continuar a aprender? Porquê?</p>	<p>valorizar-me e a motivar-me para aprender. IB – dá-nos a oportunidade de mudar a nossa vida, porque pensamos em tudo. Existe uma atitude de apostar, de empreender.</p>		
	<p>Com a certificação do processo RVCC, que objectivos estabeleceu no seu PDP ou PPQ?</p>	<p>IA – 12º ano e ensino superior. IB – valorização, aprendizagens, ensino superior e outras profissões. IC – dedicar-me à minha firma, aprender a informática para melhorar o desempenho. ID – voltar a procurar formação na audiovisual. IE – continuar para o ensino superior na área de gestão e formações de</p>	<p>IA – curso na saúde IB – seguir para o 9º ano e mudar de actividade profissional. IC – formação profissional de graduação hoteleira, criar negócio próprio. ID – inscrevi-me em formações de inglês aqui na escola.</p>	<p>IA – estou a tirar o inglês primeiro, para depois ir para o 12º ano. IB – fui fazendo umas formações de inglês, contabilidade e vou fazer uma de folha de cálculo. IC – a minha meta era chegar ao ensino superior, mas financeiramente isso ainda não é possível. Tenho continuado a fazer formação na minha área, fiz uma sobre autismo e outra que se chama Ser</p>

		línguas e contabilidade.		<p>bebé.</p> <p>ID – comecei a fazer formações para acabar a certificação, na língua estrangeira. Paralelamente a isso, porque penso que tudo o que é para aprender é uma mais valia, comecei a fazer cursos de informática. Fora disso faço o meu desporto.</p>
	A que se devem os mesmos?	<p>IA – para prosseguir no tempo, e para novas oportunidades.</p> <p>Essencialmente por questões pessoais.</p>		<p>IA - As coisas estão sempre a mudar e temos que nos actualizar.</p> <p>IB – da minha parte porque senti necessidade de desenvolver o inglês. Contabilidade foi porque era uma forma de adquirir novas competências para me empregar. Quanto ao Excel, para estar mais à vontade com o programa.</p> <p>IC – porque no meu</p>

				trabalho tenho falta do inglês, custa-me as pessoas falarem comigo e eu não conseguir dar resposta.
	A nível formativo e escolar, explique porque delineou estas metas?			
	Desde a certificação no CNO tem conseguido pôr em marcha alguma destas metas?	<p>IA – as formações já fiz e também consegui que o meu filho viesse trabalhar comigo.</p> <p>IB – consegui inscrever-me nuns cursos áudio e captação de imagem, que eram grátis. Foi um curso interessante, de 50 horas e ganhei algumas bases. Conheci pessoas do mundo audiovisual e já fiz alguns trabalhos.</p> <p>IC – já fiz formação de contabilidade, inglês. Já estou inscrita para</p>		

		espanhol. O ensino superior será também uma aposta no futuro.		
	Considera que o processo RVCC fomentou em si uma vontade de continuar a investir na sua ALV? Explique.			
	Considera importante nos indivíduos uma postura de aprender a aprender e investimento no conhecimento, a qualquer nível? Porquê?	<p>IA – a pessoa que esteja atenta está sempre aprendendo. E sempre bom, porque conseguimos resolver situações e aconselhar pessoas.</p> <p>IB – quem não aprende fica analfabeto. Acho que há imensa gente que sabe ler e escrever mas não sabem fazer nada. Mesmo a nível de cultura geral.</p>	<p>IA – eu cada vez tenho mais vontade de aprender o que seja, acho essencial.</p> <p>IB – tenho feito formações em todas as áreas que gosto, diferentes umas das outras. Porque é uma mais valia, agarrei sempre as oportunidades todas.</p> <p>IC – é bom aprender e ter formações para reavivar certos temas, para reciclar os conhecimentos.</p> <p>ID – já fiz vários cursos ligados à minha área.</p>	

			Defendo a formação, sempre defendi. Valoriza o funcionário e é uma maneira de prestar um serviço ao cliente, com mais qualidade.	
	Que tipo de iniciativas ou actividades gostaria de frequentar nos seus tempos livres, como ofertas de aprendizagem?	IA – trabalhos manuais, pintura em tela e tecido. IB – pintura, IC – artes plásticas em geral. ID – música.	IA – saúde, IB – electrónica IC – literatura, poesia, círculos de leitura ID – desporto	IA – informática, círculos de leitura. IB – psicologia da criança. IC – doçaria, culinária, decoração de mesas; decoração de bolos.