

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

Estratégias para promover a Integração de Adultos Pouco Escolarizados na Iniciativa Novas Oportunidades

Alexandra Maria Lourenço da Cunha

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

Estratégias para promover a Integração de Adultos Pouco Escolarizados na Iniciativa Novas Oportunidades

Alexandra Maria Lourenço da Cunha

Trabalho de Projecto orientado pela Prof. Doutora: Natália Alves

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

2011

RESUMO

O presente projecto foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação de Adultos, com o objectivo de compreender de que forma os Centros Novas Oportunidades podem dar resposta aos adultos que não demonstram as competências básicas, de escrita, leitura e cálculo.

O tema deste trabalho prende-se com o facto de o meu percurso profissional estar associado à Educação e Formação de Adultos, como professora de Ciências do Ambiente – Nível Básico e Ciências Naturais – Nível Secundário, como Coordenadora do Ensino Recorrente, e mais recentemente Coordenadora Pedagógica de um Centro Novas Oportunidades (CNO). Desta forma, a realização do Mestrado foi uma aposta na minha formação, aprofundando os meus conhecimentos na área da Educação e Formação de adultos.

Pretende-se que a presente investigação contribua para compreender quais as respostas que os CNO podem oferecer aos adultos pouco escolarizados, que não demonstram as competências básicas de leitura, escrita e cálculo.

Enquanto interveniente no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no papel de Coordenadora Pedagógica de um CNO, considere oportuno colocar o problema que se apresenta, na medida em que o Coordenador de um CNO reúne as funções sistémicas de articulação dos princípios e metodologias orientadoras do processo RVCC, mediando as práticas e as directrizes entre a equipa técnico-pedagógica e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Este trabalho é composto por três partes: um primeiro capítulo é uma narrativa autobiográfica sobre o meu percurso profissional; um segundo capítulo teórico, com o intuito de apresentar a súmula referente ao contexto teórico da problemática; e o terceiro capítulo composto pelo trabalho empírico.

Esta experiência permitiu-me reflectir sobre a minha própria actividade profissional, fazendo um balanço e percebendo melhor as opções feitas ao longo do meu percurso.

Palavras-chave:

Educação e Formação de Adultos; Adultos Pouco Escolarizados; Centros Novas Oportunidades; Competências Básicas.

ABSTRACT

This project was developed under the Master degree of Educational Sciences, specialization in Adult Education, in order to understand how the New Opportunities Centers can deal with.

My work was developed having as a basis my work as Adult Education and Training monitor, as a teacher of Sciences - Basic Level and Secondary Level; as Coordinator of Pos Labour Education, and more recently Pedagogical Coordinator in a New Opportunities Centre (CNO). Thus, the realization of the Master Degree was a gamble in my training, improving my knowledge in the area of Education and Adult Education.

It is intended that this research will help us to understand what answers can the CNO provide to adult with low educational skills that do not demonstrate basic skills in reading, writing and arithmetic.

While intervening in the process of Skills Recognition, Validation and Certification (RVCC) in the role of a CNO Pedagogical Coordinator, I considered appropriate to emphasize that the problem presents itself, insofar as the Coordinator of a CNO meets the systemic functions of articulation of guiding principles and methodologies of the RVCC process, mediating practices and guidelines between the technical and pedagogical staff and the National Agency for Qualifications (ANQ).

This work consists of three parts: a first chapter is an autobiographical narrative about my career, a second theoretical chapter in order to present a summary for the theoretical context of the problem, and the third chapter consists of the empirical work.

This experience allowed me to reflect on my own practice as a teacher/trainer, getting aware and finding a justification for my choices made along my career.

Keywords:

Education and Training of Adults, Adults with Low Educational Skills; New Opportunities Centers, Basic Skills.

AGRADECIMENTOS

À Professora Natália Alves, por tudo o que me fez descobrir, orientando-me na escolha do caminho a seguir, centrando o meu pensamento. Obrigada por toda a confiança depositada em mim.

À minha colega de mestrado Susana, pelos bons momentos de partilha de experiências, ensinamentos e amizade.

A todos os meus AMIGOS que, de forma directa ou indirecta, prestaram apoio para a elaboração deste trabalho. Pelo carinho, pela amizade, pela dedicação, pelas alegrias. Alguns bons ouvintes que foram, perante as minhas incertezas e dúvidas, pelas questões colocadas e que serviram de base à minha reflexão.

Aos meus pais por todo o amor, amizade, educação e principalmente por me terem dado a conhecer que tudo na vida se conquista. Obrigada pelo incentivo e apoio na prossecução dos meus objectivos.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1. Autobiografia.....	3
Capítulo 2. Perspectiva Histórica das Políticas e Práticas de Educação e Formação de Adultos	16
2.1 Educação de Adultos: Abordagem Histórica.....	17
2.2 Educação de Adultos em Portugal.....	21
2.3 Formação de Adultos e Experiência.....	26
Capítulo 3. Adultos Pouco Escolarizados e a Iniciativa Novas Oportunidades.....	32
3.1 Introdução.....	33
3.2 Enquadramento Teórico.....	34
3.3 Características da Estrutura Habitacional e Etária da População do Concelho de Santiago do Cacém.....	41
3.4 Apresentação do Diagnóstico.....	48
3.5 Considerações Finais.....	59
Conclusão.....	61
Bibliografia.....	63

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea assiste-se a uma crescente valorização, tanto da formação como do aumento das qualificações dos cidadãos, que, no caso de Portugal, continua a apresentar índices inferiores aos da generalidade dos países europeus.

Vivemos numa época de grandes transformações, científicas, tecnológicas e sociais, que nos obrigam a uma adaptação e actualização constantes. A educação e formação têm um papel preponderante em capacitar os cidadãos para os novos desafios que se lhes colocam, preparando-os para uma intervenção mais activa em sociedade e uma melhor adaptação ao mercado de trabalho.

Contudo, a participação dos adultos em práticas educativas e formativas ao longo da vida regista valores reduzidos, em particular por parte dos menos escolarizados.

Em Portugal, as políticas de educação e formação de adultos têm ao longo do tempo vindo a conhecer várias mudanças, assistindo-se nos últimos anos a um investimento em estratégias para aumentar a qualificação da população portuguesa.

No contexto do quadro actual de medidas políticas educativas, a Iniciativa Novas Oportunidades surge como uma estratégia governamental que visa a implementação das directrizes do Conselho Europeu de Lisboa de 2000, constituindo-se como medida que aponta para objectivos que enaltecem os pressupostos sobre o desenvolvimento de uma cidadania activa e o apoio à empregabilidade. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) apresenta-se como dispositivo formal de educação e formação de adultos que compreende a certificação escolar e/ou profissional de adultos pouco escolarizados, que se baseia nas aprendizagens experienciais e no incentivo à elaboração de um projecto de vida.

Este trabalho é composto por três partes: um primeiro capítulo é uma narrativa autobiográfica sobre o meu percurso profissional no campo da formação e educação de adultos; um segundo capítulo teórico, com o intuito de apresentar a súmula referente ao contexto teórico da problemática, procurando descrever alguns momentos chave da educação e da formação de adultos; e o terceiro capítulo em que se pretende compreender de que forma os Centros Novas Oportunidades, considerados como a “porta de entrada” dos adultos para percursos de formação ou de reconhecimentos de competências, podem dar

resposta a uma parte significativa de adultos que não possuem as competências básicas, de escrita, leitura e cálculo

Capítulo1

AUTOBIOGRAFIA

Num mundo em que a mudança é uma característica constante, é útil confrontar a nossa experiência pessoal e profissional, podendo desta maneira aumentar o nosso conhecimento sobre as diversas formas de pensar sobre o futuro.

No meu percurso como aluna, desde cedo manifestei interesse pela área da Biologia. Assim, frequentei o curso de Biologia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (1990-1995). No terceiro ano do curso optei pelo Ramo de Formação Educacional.

A motivação para a carreira docente partiu do facto de sempre ter convivido com a Escola, uma vez que a minha mãe era professora primária.

O meu melhor modelo como professora foi a minha professora de Matemática, que me acompanhou do 7º ao 12º ano do secundário. Esta docente despertava os alunos para tudo, transmitia segurança, influenciando-me na postura futura de professora. Sempre respeitou a individualidade de cada um e o grupo, dando atenção a todos. Hoje em dia sei que é fundamental que os professores tenham consciência de que somos modelos de valores e padrões que o aluno imitará ou rejeitará, levará na lembrança para a vida toda ou esquecerá.

A formação que obtive na faculdade foi suficientemente boa para me oferecer condições para leccionar, mas desde cedo compreendi que a troca de informações com os colegas seria necessária para estabelecer melhor a relação teórico-prática, possibilitando-me um saber em constante reconstrução. O percurso de formação inicial foi um período produtivo em termos de aquisição de conhecimentos, de atitudes rumo a uma prática docente efectiva e profícua. De acordo com Canário: *“Tradicionalmente, um momento “forte” de formação inicial preparava para o exercício de uma actividade profissional, durante o resto da vida. A formação contínua corresponderia a momentos de “reciclagem” que viriam remediar a inevitável obsolência dos conhecimentos adquiridos.”* (Canário, 2008, p. 42).

O último ano do curso (1994/95) correspondeu ao ano de estágio, que decorreu na Escola Secundária de Pombal, com alunos do 8º e 10º anos, nas disciplinas de Ciências Naturais e Técnicas Laboratoriais de Biologia Bloco I respectivamente.

O início da minha actividade no mundo do trabalho implicou uma nova relação com o saber. A passagem da situação de aluna para a situação de professora conduziu-me a uma reapropriação dos saberes para que estes pudessem ter sentido para os alunos.

No início havia um sentimento de insegurança, de repente “era professora”. As aulas eram preparadas em conjunto com os colegas que constituíam o núcleo de

estágio – quatro professores. Recorríamos a muitos manuais e livros técnicos, e às vezes aos docentes da faculdade, para nos sentirmos mais seguros, perante os alunos e o orientador. No início da carreira há uma fase de “exploração”, marcada por escolhas provisórias e pela experimentação de papéis.

Durante o referido ano, a grande preocupação era cumprir o programa e proporcionar um bom ambiente de trabalho na sala de aula, uma vez que o orientador assistiu a um grande número de aulas.

Com a experiência fui aprendendo a observar melhor os alunos, a encontrar a minha forma de dar aulas, fui formando a minha personalidade profissional. Ser professor é uma profissão problemática no sentido em que no seu dia-a-dia de trabalho, o professor é confrontado com problemas que necessita resolver. Esses problemas variam em função de vários factores, tais como as pessoas envolvidas, o contexto social, político e cultural em que se situa a sua prática, e são muitas vezes de natureza complexa. O professor devia, junto dos seus colegas, pensar sobre o que faz e encontrar as melhores soluções, diagnosticar os problemas e formular hipóteses de trabalho para desenvolver posteriormente, escolher os seus instrumentos e relacionar conhecimentos.

No estágio, encontrei o meu palco. A sala de aula funcionou como a oportunidade de ensinar as matérias com as quais me identificava bem, de poder explicar os assuntos que tinha acabado de estudar, de partilhar ideias e experimentar, de cativar.

Esta forma de entrar na profissão docente, aceitando os desafios e saboreando os resultados conquistados, foi importante para delinear a minha forma de estar como professora na vida profissional

No primeiro ano de serviço, após a licenciatura, fui colocada através dos miniconcursos numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclos. Leccionei a disciplina de Ciências Naturais aos 7º e 8º anos e a disciplina de Ciências do Ambiente a uma turma do Ensino Recorrente do 3º Ciclo.

Não sabia como era relacionar-me com pessoas mais velhas, sendo elas, alunos. A minha referência era os alunos jovens.

O ensino recorrente correspondia à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduzia à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Através desta modalidade era assegurada uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional.

O sistema de ensino por Unidades Capitalizáveis era um sistema inovador quanto aos métodos, às técnicas, ao currículo e aos programas que se procuraram adequar às características dos formandos a que se destinaram, valorizando a autonomia e os conhecimentos de que o formando é portador.

A turma não funcionava na escola sede, as aulas decorreram numa escola do 1º Ciclo numa aldeia do concelho. Contactei com alunos que pertenciam a um meio de características rurais. A maioria dos adultos trabalhava na agricultura, algumas senhoras alunas eram domésticas.

No Ensino Recorrente, para além de leccionar a disciplina de Ciências do Ambiente, também desempenhava as funções de Coordenadora Pedagógica dessa turma, talvez por isso os alunos viam-me como a Directora de Turma.

Estas funções permitiram pôr-me em contacto, pela primeira vez, com procedimentos administrativos desde a matrícula até ao preenchimento dos termos das diferentes unidades e disciplinas. Também foi minha preocupação estar actualizada com os diferentes normativos legais que estavam em vigor na altura.

O primeiro momento da aula era um espaço em que os adultos podiam falar dos seus problemas, do seu dia-a-dia, e a partir daí, tentava direccionar-me para os objectivos pedagógicos e conteúdos que queria transmitir.

Penso que no final do ano os adultos viam-me como alguém que estava ao lado deles, que os tentava ajudar, que os ensinou e que também aprendeu com eles. A escola, para além do espaço onde aprenderam, tornou-se um espaço de convívio onde, frequentemente, após as aulas, ficavam à entrada da escola a conversarem sobre vários assuntos.

O programa da disciplina de Ciências do Ambiente compreendia uma sequência de 13 unidades das áreas das Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Geografia. A leccionação de áreas diferentes da minha formação académica implicou um trabalho mais profundo com colegas dos diferentes grupos disciplinares, na preparação de aulas e materiais. Esta partilha de conhecimentos com colegas mais experientes revelou-se de extrema importância para responder às solicitações dos adultos.

Em sala de aula os adultos foram posicionados em unidades diferentes, de acordo com as suas habilitações de entrada no Ensino Recorrente. Organizei-os por grupos, uma vez que não estavam todos a fazer o mesmo trabalho. Comecei a perceber que tinha de trabalhar com algum barulho, alguma “confusão”, o trabalho com os adultos decorria de uma forma mais informal. No decorrer da aula apoiava alternadamente os diferentes grupos de trabalho que estavam em unidades distintas. Esta proximidade, que não se verificava nas aulas do ensino regular, permitia uma maior partilha e aprendizagem.

Neste período do meu percurso profissional, há vários aspectos a salientar, quer em termos de formação académica quer de socialização. A partilha de vivências foi uma experiência muito positiva e proporcionou-me outros mecanismos de trabalho em sala de aula, mesmo com os alunos do ensino regular. Compreendi melhor os filhos depois de ter os pais como alunos. Empreendem-se mudanças em nós próprios para dar respostas às necessidades dos alunos, sejam eles jovens ou adultos. *“A “proximidade” entre as situações de formação (escolares ou não) e as situações de socialização só se torna visível a partir do momento em que a relação, numa situação educativa, deixa de ser encarada como uma relação interpessoal, para passar a ser perspectivada como uma relação social.”* (Canário, 2008, p. 121).

A ideia de que a formação é parte integrante do processo global de socialização torna possível, segundo Lesne e Minvielle (1990, cit in Canário, 2008), apreender as acções de formação como *“socializações que resultam de interações quotidianas nos meios onde se desenrola a vida profissional e social”* e está na origem do deslocamento dos projectos formativos para os contextos de trabalho.

No período compreendido entre 1999 e a actualidade, leccionei na Escola Secundária Manuel da Fonseca, em Santiago do Cacém. De Setembro de 1999 a Outubro de 2006, leccionei o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis, as disciplinas de Ciências do Ambiente – 3º Ciclo, Ciências Naturais e Biologia – Ensino Secundário. Simultaneamente, desempenhei a função de Coordenadora Pedagógica do Ensino Recorrente, e no ano 2005/06 fui nomeada Coordenadora dos Cursos do Ensino Recorrente – 3º Ciclo e Secundário. Durante este período, o trabalho com os adultos revelou-se uma área que foi sendo explorada sempre com a colaboração directa da Coordenadora do Ensino Recorrente, uma colega com uma vasta experiência em educação de adultos, e que partilhou experiências e saberes.

Na escola secundária, os adultos que se inscreviam no Ensino Recorrente eram um público com características e motivações muito diferentes dos adultos com que trabalhei no meu primeiro ano de serviço. Encontrei nesta escola muitos jovens adultos, com 18 anos, que devido ao insucesso no ensino regular se matriculavam nesta modalidade de ensino. Muitos destes jovens adultos tinham sido meus alunos em turmas do ensino regular. Para eles era mais acessível uma vez que a avaliação era realizada unidade a unidade, e concluído o 12º ano o acesso ao Ensino Superior era feito através da realização de Exames Nacionais apenas às disciplinas específicas. Como afirma Canário :*“A alfabetização e educação básica de adultos têm vindo a estruturar-se, nomeadamente no caso português, através da concentração de recursos num sistema de ensino recorrente, susceptível de permitir àqueles que nunca puderam frequentar a escola e àqueles cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso e/ou pelo abandono precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar estudos, em particular ao nível da educação básica. Se, numa primeira fase, os primeiros (aqueles que nunca frequentaram a escola) apareceram*

como público prioritário e, quantitativamente mais significativo, a tendência, em Portugal, hoje, vai no sentido de uma alteração qualitativa dos destinatários. Estes tendem a ser cada vez mais jovens com insucesso escolar, para quem o ensino recorrente se estrutura basicamente como uma segunda oportunidade.” (Canário, 2008, p. 49)

As características dos adultos inscritos permitiram que as aulas tivessem uma dinâmica muito positiva. A relação que estabeleci com os adultos que frequentavam o Ensino Recorrente foi sempre salutar, sempre no sentido de o auxiliar, pois também lidava com os seus processos administrativos.

Uma estratégia para melhor conhecer os adultos, passava por realizar reuniões, no início do ano lectivo, com todos os adultos matriculados por nível de ensino, em que estavam presentes a Coordenadora do Ensino Recorrente, a Coordenadora Pedagógica e todos os docentes, das diferentes disciplinas.

Como docente, o facto de ter leccionado 15 unidades, no caso das disciplinas de Ciências Naturais e Biologia do Ensino Secundário, numa sala de aula, permitiu ter uma visão global do programa de Ciências da Terra e da Vida (10º e 11º anos) e Biologia (12º ano) do ensino regular. Desta forma facilitou a articulação entre os conteúdos nas turmas do ensino regular. Houve pois uma transferência de aprendizagens das minhas competências pedagógicas e evolução pessoal.

Em Setembro de 2006, fui convidada a integrar a Coordenação Educativa do Alentejo Litoral (CEAL), criada nesse mesmo ano. Na CEAL desempenhei as funções de Coordenadora Adjunta. Foi um desafio que eu quis enfrentar para trabalhar temas que não dominava. O facto do Coordenador da CEAL ter sido um colega da Escola Secundária Manuel da Fonseca, cujo trabalho conhecia e com o qual me identificava, ajudou em muito na tomada de decisão de aceitar este cargo.

O território de acção desta Coordenação abrangia os Concelhos de Alcácer do Sal, Grândola, Odemira, Santiago do Cacém e Sines, a área do Alentejo Litoral, e o gabinete da coordenação estava sediado na Escola Secundária Manuel da Fonseca, em Santiago do Cacém.

À CEAL competia assegurar a coordenação, orientação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino não superior, dentro da área geográfica de actuação. Concretamente cabia-nos coordenar e apoiar a organização e funcionamento das escolas, assegurar a articulação dos vários níveis de ensino de acordo com as orientações definidas a nível central, promover o levantamento das necessidades educativas e dinamizar a recolha de informações necessárias à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA).

A experiência do exercício deste cargo conduziu-me obrigatoriamente a conhecer o Sistema Educativo desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Criei uma visão holística do sistema de ensino.

Durante este o ano lectivo de 2006/2007, e para dar cumprimento ao Despacho N^o 12591/2006, de 16 de Junho, foi implementado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3^o e 4^o anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1^o Ciclo do Ensino Básico (AEC – 1^o CEB). Neste âmbito, uma das minhas competências era, juntamente com a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), monitorizar e acompanhar os projectos nas escolas do 1^o CEB. Esta função consistia em observar algumas actividades nas escolas, tendo sido acompanhada por professores especialistas. Realizados estes acompanhamentos, procedia à elaboração dos respectivos relatórios que eram apresentados à DREA.

Esta função absorveu muito tempo durante este ano lectivo, mas permitiu-me um maior conhecimento de um ciclo de ensino (1^oCEB) que não fazia parte da minha realidade como docente do 3^o CEB e ensino secundário. Por outro lado, e como também leccionava a disciplina de Biologia e Geologia a uma turma do 11^o ano, comecei a ter uma nova visão do trabalho que podia ser desenvolvido com os colegas das diferentes áreas do Conselho de Turma, assim como com os colegas do grupo disciplinar. As actividades desenvolvidas com os alunos da minha turma tinham uma perspectiva de interdisciplinaridade, para que os mesmos conteúdos pudessem ser trabalhados em várias disciplinas.

Ainda em relação à área pedagógica, acompanhei a turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA) num agrupamento de escolas, criada ao abrigo do Despacho Normativo n^o 1/2006, de 6 de Janeiro. Caracterizando-se a escola por ser um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa. No desempenho desta função tomei consciência do tipo de problemas de alguns alunos e com os quais os professores se confrontam. Nestas situações os professores, muitas vezes, têm que desempenhar a função de psicólogos e até substituir os pais. Assim, os Percursos Curriculares Alternativos, surgiram como uma resposta para os alunos que apresentem situações de insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade escolar.

No desempenho das minhas funções na CEAL tomei contacto com os Centros Novas Oportunidades (CNO) que existiam na altura no Alentejo Litoral, através de reuniões com as Coordenadoras Concelhias de Santiago do Cacém, Grândola e Odemira, e elementos da Equipa de Projecto Novas Oportunidades (EPNOA) da DREA.

Como profissional este período foi muito enriquecedor, tive oportunidade de realizar um trabalho sobre áreas que até aqui só tinha um conhecimento tácito, correspondeu a um importante momento de autoformação, *“A optimização do*

potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos de dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo.” (Canário, 2008, p.44)

O desempenho das minhas funções na CEAL correspondia a 50% da componente lectiva do meu horário e 100% da componente não lectiva, a componente lectiva era completada com uma turma do 11º ano de Biologia e Geologia. Como tal, também era minha preocupação preparar os alunos para o exame nacional no final de ano lectivo.

Uma vez que a CEAL contou apenas com dois elementos, o Coordenador e a Coordenadora Adjunta, só no ano seguinte, aquando da constituição da Equipa de Apoio às Escolas do Alentejo Litoral (EAEAL) formada com seis elementos, é que tomei consciência da abrangência de áreas e do volume de tarefas que executei no âmbito das funções profissionais que desempenhava.

A EAEAL foi criada ao abrigo do Despacho nº 6 – I/DREA-2007 da DREA e segundo o Decreto Regulamentar nº 31/2007, de 29 de Março, da qual fiz parte até 31 de Agosto de 2009. Esta estrutura foi criada como resultado da alteração da estrutura orgânica das Direcções Regionais de Educação.

Tal como no ano anterior, em 50% da componente lectiva foram-me atribuídas duas turmas de Ciências Naturais do 7º ano, às quais dei continuidade pedagógica no ano lectivo 2008/2009.

Durante os anos 2007/2008 e 2008/2009 o gabinete de trabalho da EAEAL estava sediado no Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém.

Às Equipas de Apoio às Escolas competia complementar as acções das unidades nucleares e flexíveis, bem como as equipas multidisciplinares, em que se estrutura a Direcção Regional. Estas organizações tinham como missão o aprofundamento das políticas de proximidade e de desenvolvimento da autonomia dos estabelecimentos de ensino, assegurar a orientação, a coordenação e o acompanhamento das escolas e o apoio aos utentes do sistema educativo, cabendo-nos assegurar a articulação com as autarquias no exercício das atribuições destas na área da educação.

No ano 2007/2008, foi minha preocupação transmitir aos meus colegas de equipa, que estavam pela primeira vez no desempenho destas funções, o conhecimento e a prática que tinha adquirido ao longo do ano transacto. De acordo com Canário: *“Encarar a experiência de vida como um ponto de partida fundamental, para organizar processos deliberados de formação, implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado que torna possível: identificar como formadoras situações, contextos, vivências, distintas de situações formalizadas de*

formação; identificar capacidades e saberes adquiridos na acção e que apelam a processos de formalização.” (Canário, 2008, p. 112)

O número de elementos da equipa e a forma como trabalhávamos permitiu criar uma dinâmica muito positiva e produtiva. Semanalmente reuníamos-nos para fazer um ponto da situação do nosso trabalho e para agendar os trabalhos durante a semana seguinte. Este momento de partilha – heteroformação – permitiu-nos aprender com as experiências de cada um. Também, periodicamente, cada elemento ficava encarregado de analisar uma área e a respectiva documentação que apresentava ao grupo, levando a uma troca de ideias e discussão, o que permitia um maior conhecimento e segurança quando estes temas eram debatidos com outros intervenientes - eram momentos de Formação Interna.

Senti-me parte de uma equipa, aprendi regras de trabalho em grupo no dia-a-dia do trabalho, com o Coordenador, com os meus colegas de equipa, com as questões que nos eram colocadas pelas diferentes escolas, foi um processo de auto-formação e heteroformação.

A forma como o Coordenador desenvolveu o trabalho foi fundamental para a equipa. Deu-nos autonomia para tomar iniciativas não estando completamente dependentes dos serviços centrais. Segundo Canário: *“Novos modos de pensar e organizar os processos de trabalho fazem apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação”.* (Canário, 2008, p. 44).

Na área das AEC – 1º CEB dei continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior, assim como no acompanhamento das turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA). Ainda na área pedagógica monitorizei a implementação do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, que define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do 3º CEB. Em relação ao trabalho que desenvolvi no âmbito do Despacho Normativo nº 50/2005, foi importante uma vez que permitiu-me contribuir, de uma forma mais activa, na elaboração dos planos de recuperação e de acompanhamento dos alunos das turmas que leccionava. Com a nossa colaboração (da Equipa) as medidas propostas para estes alunos eram mais realistas e fundamentadas de uma forma mais aprofundada.

O trabalho realizado, primeiro na CEAL e depois integrada na EAEAL desenvolveu o meu sentido crítico, tornando-me mais participativa na vida da Escola. Esta maneira de estar está relacionada com uma maior segurança nos conhecimentos que tinha adquirido relativamente ao funcionamento da instituição Escola.

No trabalho que desenvolvi com as turmas, construí instrumentos mais diferenciados, para os alunos que demonstravam ter mais dificuldades, e que permitiam fazer a ligação entre os conteúdos de várias disciplinas. Estive sempre atenta aos tempos de aprendizagem de cada aluno, "... estar atento à temporalidade do processo de aprendizagem das pessoas com quem trabalhamos, é também um modo de tentar ajudá-las." (Josso, 2008, in Canário e Belmiro, 2005).

Muitas vezes a articulação entre disciplinas torna-se um aspecto secundário face a outras preocupações, como a garantia da qualidade científica dentro de cada programa, o cumprimento de prazos e a forma isolada como os professores e a escola têm vindo a trabalhar.

As transformações pelas quais passei, desencadearam mudanças nas relações de trabalho, com os colegas e com os próprios alunos. O conceito de competência foi ampliado e hoje ser competente não significa apenas ter conhecimento técnico exigido pela profissão, mas também ter autonomia para solucionar problemas e disposição para participar activamente no ambiente de trabalho, tomando decisões e assumindo responsabilidades com base no trabalho em equipa.

Constatei na prática o seguinte: "Reconhece-se que, mais que em qualquer outro momento da história, o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo. De tal maneira que já não só se aprende para agir mas age-se e uma vez estando a exercer uma actividade vemo-nos impelidos a aprender." (Fernandez, 2008, in Canário e Belmiro, 2005).

Actualmente o meu trabalho com a equipa do Centro Novas Oportunidades reflecte, em grande parte, a influência deste período da minha carreira.

A partir de Setembro de 2009, fui nomeada Coordenadora Pedagógica do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Manuel da Fonseca (CNO-ESMF). Como já referi anteriormente, o primeiro contacto com esta realidade remonta ao ano de 2008.

A minha integração no CNO-ESMF deu-se em Julho de 2009, antes de ter sido nomeada para o cargo de Coordenadora. Durante este período reuni-me com a Coordenadora em funções, que se disponibilizou para me informar sobre o funcionamento do CNO-ESMF, fazer um ponto da situação dos resultados alcançados pelo Centro, sobre a constituição da equipa para o ano seguinte. Nestes momentos informais de formação, trabalhamos os diferentes documentos do Centro e auxiliou-me no primeiro contacto com o Sistema Integrado de Gestão da Oferta Formativa (SIGO) e com a nova terminologia e acrónimos utilizados. Também considerei importante assistir às sessões de Júri de Certificação que decorreram durante este mês, para contactar com os elementos da equipa e com uma das etapas do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O CNO-ESMF iniciou a sua actividade em Dezembro de 2006 (Despacho nº 11413/2006, de 25 de Maio).

Como Coordenadora Pedagógica do CNO-ESMF compete-me assegurar, sob orientação da Directora, a dinamização da actividade do CNO e a sua gestão pedagógica, organizacional e financeira (Artigo 8º da Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio).

A Educação e Formação de Adultos surgiu, numa primeira instância, na sua representação pública, como “educação de segunda oportunidade”, para quem abandonou a escola, para quem não teve ocasião de a frequentar ou para quem, numa perspectiva de valorização pessoal ou profissional, a pretende vir a frequentar. Os Centros Novas Oportunidades apresentam-se como a “porta de entrada” deste público, são espaços nos quais são (re)definidos percursos de aprendizagem ou de reconhecimento de competências para elevar os níveis de qualificação.

Em função do perfil do adulto, definido por um técnico especializado, este poderá ser encaminhado para diferentes modalidades.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que decorre nos Centros Novas Oportunidades organiza-se num conjunto de etapas de intervenção. Estas etapas, desenvolvidas no Centro, resultam de um trabalho conjunto e articulado de uma equipa de profissionais, responsáveis pelas actividades desenvolvidas.

A Iniciativa Novas Oportunidades oferece à população adulta três itinerários de intervenção para a aprendizagem ao longo da vida: um baseado no reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida para a obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional e outra ancorada em percursos formativos de longa duração, os cursos EFA, ou ainda em unidades de formação de curta duração, as formações modulares.

Durante esta etapa da minha carreira, um dos objectivos do meu trabalho centra-se na construção de conhecimento, no funcionamento do CNO-ESMF, para dominar melhor os processos em que estou profissionalmente envolvida e assim poder contribuir com mais sabedoria para a evolução e valorização social deste projecto, partilhando colaborativamente conhecimentos, modos de pensar e de fazer.

Uma estratégia assumida pela Directora e por mim, como Coordenadora, para o funcionamento do CNO-ESMF assenta no aprofundamento das Parcerias, com entidades formadoras e com empresas que necessitem de intervenção, através da formação dos seus activos.

A partir do mês de Outubro de 2009 iniciaram-se alguns procedimentos, nomeadamente o estabelecimento de protocolos, de forma a este Centro retomar

as itinerâncias nas freguesias do concelho de Santiago do Cacém, uma estratégia para aumentar o número de inscritos.

O funcionamento do CNO-ESMF assenta num sentido de equipa e no trabalho cooperativo, numa disponibilidade constante para, formal ou informalmente, dar resposta tão imediata quanto possível às dúvidas e necessidades dos seus membros (Profissionais RVC e/ou Formadores e Adultos).

Como resultado das reuniões semanais, entre os diferentes elementos da equipa, são ajustados os horários de funcionamento do Centro, analisados os processos dos adultos individualmente, são discutidos/analizados os instrumentos utilizados nas diferentes etapas. Alguns documentos utilizados no Centro foram alvo de alterações no sentido de acompanhar a evolução do próprio CNO e as características dos adultos inscritos.

Estas mudanças foram sendo implementadas numa lógica de reflexão conjunta entre os elementos da Equipa Técnico-Pedagógica, que em reuniões de trabalho foram acordando modificações e alterações que visam melhorar e adequar cada vez mais o processo ao que se pretende que ele seja na sua essência. *“Se é hoje irrecusável que os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é para que a experiência se constitua saber, é a de fazer do próprio exercício do trabalho um objecto de reflexão e pesquisa, pelos que nele estão directamente implicados”* (Canário, 2008, p. 45). Assim, e segundo Barbier (1992, cit in Canário, 2008), *“seria a inteligência do acto de trabalho por aqueles que o realizam que asseguraria o seu aspecto formativo”*. (cit. in Canário, 2008, p.139). É esta articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, centradas no contexto de trabalho, que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas, consubstanciando estratégias ecológicas de mudança (Canário, 2008).

Organizar, coordenar, inovar, agir em situações nem sempre previsíveis, decidir e cooperar com a equipa de trabalho, são competências que construí mediante a aprendizagem em situação de trabalho. Essas competências foram sendo adquiridas dentro do círculo profissional.

Esta forma de actuar está também relacionada com o objectivo de aumentar o autoconhecimento e a satisfação no trabalho que desenvolvo, no aprofundamento da compreensão que tenho da minha própria prática e o desenvolvimento de relações pessoais através de experiências conjuntas.

Um trabalho desta natureza enriquece-me pessoalmente, tornando-me (numa pessoa/professora) mais informada, competente participativa e crítica, melhorando o meu desempenho nas várias esferas da vida.

Capacidades como saber comunicar, negociar no grupo, apresentar as próprias ideias, discutir, ser curioso, saber ouvir, valorizar a opinião dos membros do grupo e perceber como a diversidade de visões sobre o mesmo problema enriquece uma discussão, são apenas algumas competências que se desenvolvem com este tipo de trabalho. É preciso saber que não há espaço para individualismos no trabalho em equipa. Toda a actividade é entendida como o resultado de um esforço conjunto e, portanto, as glórias e os fracassos são da responsabilidade de todos e não de um elemento. Na acção participada, as pessoas envolvidas assumem papéis activos, não sendo meros objectos que executam. Só existe equipa quando todos conhecem os próprios objectivos e as metas e desenvolvem uma visão crítica a respeito do desempenho de cada um e do grupo. Numa equipa as pessoas não são iguais, até porque uma das contribuições fundamentais das equipas é a riqueza das diferenças. Temos que ter opiniões diferentes, baseadas nas diferentes experiências, formações e pontos de vista. Uma equipa também existe para contestar posições estabelecidas.

O trabalho desenvolvido neste âmbito permitiu-me constatar uma das realidades da nossa sociedade: indivíduos com baixas qualificações escolares e profissionais, com dificuldades de inserção no mercado de trabalho e, por isso, mais susceptíveis à exclusão social, são estes adultos que, no geral, procuram o Centro numa forma de adquirir “mais escolaridade”, sem recorrer ao modelo escolar, já que foi a inadequação deste método que levou, em parte, ao abandono escolar. De um modo geral, a população que abrange caracteriza-se pela baixa escolaridade.

Reflectir sobre o meu percurso profissional não foi tarefa fácil e revi-me no papel dos candidatos que estão inscritos no processo RVCC durante a construção do seu portefólio.

O recurso à abordagem autobiográfica levou-me a relembrar episódios da vida profissional e a encontrar um significado das trajectórias e práticas profissionais. A autobiografia ajudou-me a compreender o meu processo de construção pessoal e profissional. Um olhar sobre as experiências vividas ajuda a encontrar explicações nas acções que tenho, hoje, como profissional.

A autobiografia permite aceder ao modo como estruturamos o pensamento e como nos apropriamos do que sabemos, podendo aceder ao quadro interpretativo do real que determina a maneira como nos formamos, considerando que só se fala da existência de formação quando há produção de sentido, a qual depende do quadro interpretativo de cada um e do modo como cada indivíduo faz a apreensão do real.

Capítulo 2

PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

2.1 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: Abordagem Histórica

Segundo Cavaco (2002, pp. 17-18)), “o termo educação de adultos apresenta-se polissêmico, pois compreende (...) a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (...) quer sejam formais, não formais ou informais.

Desde a Antiguidade que todo o cidadão tinha a obrigação de aprender e empenhar-se até ao fim da sua vida em benefício da cidade.

A sociedade medieval dedicou-se à aprendizagem das pessoas adultas. Segundo Fernandez (2006), existiram três grandes modelos de ensino: o gremial, o cavaleiresco e o clerical. Pelo menos dois deles, o gremial e o cavaleiresco, abrangiam pessoas adultas.

Numa sociedade iletrada, como a da Idade Média, ser analfabeto era normal. A partir do século XVI, culminando no século XX, à medida que a sociedade foi avançando para um modelo cada vez mais letrado, o analfabetismo deixou de ser considerado normal.

Nos séculos XVII e XVIII a infância adquire identidade própria e desenvolve-se a necessidade de criar espaços sociais específicos para que as crianças vivam separadas dos adultos. Nesse momento começou-se a desenvolver um modelo de escola com o objectivo de se converter num espaço específico para a infância.

Desta forma passa-se a associar e a identificar a aprendizagem e a educação à idade infantil. No entanto, surgiram críticas a esta imagem, reivindicando a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Comenius proclamou que se devia ensinar tudo a todos e exigiu que o ensino não se encerrasse nos tempos e espaços da escola infantil (Fernandez, 2006).

Também Condorcet, Gruntvig e Giner, tentaram romper as discontinuidades entre as aprendizagens que se adquirem nas primeiras etapas da vida e as que se adquirem na etapa adulta (Fernandez, 2006).

No século XIX, como consequência da revolução industrial, houve necessidade de escolarizar o maior número de pessoas possível, uma vez que era necessário socializar os futuros trabalhadores nas condições exigidas pelo assalariamento.

A partir da década de sessenta do século XIX surgiram algumas obras dedicadas à organização específica da escola de adultos que, no entanto, pecaram por imitar a prática escolar aplicada às crianças.

A educação de adultos surge associada aos movimentos operários que preconizam a educação popular e, noutra dimensão, ao desenvolvimento dos sistemas

escolares que, por extensão, fizeram emergir modalidades de ensino de adultos numa perspectiva de segunda oportunidade predominando o modelo acadêmico da escola infantil.

Até meados do século XX predominaram as práticas da escola infantil na educação de adultos.

Após a segunda guerra mundial a educação de adultos deixou de ser dirigida a determinadas categorias socioprofissionais para, segundo Avanzini (1996, cit in Canário, 2008) passar a ser “proposta ou mesmo imposta a todos”.

Segundo Bholá (1989, cit in Canário, 2008), a educação de adultos teve “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazendo esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”.

Em 1964, a UNESCO aprovou um programa experimental mundial de alfabetização, ensaiando novas metodologias que nasceram de uma perspectiva crítica em relação ao paradigma escolar (Furter, 1979, cit in Canário, 2008).

A UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência começou, a partir dos anos 60/70 do século XX, a fazer um esforço único e particular no domínio da educação de adultos. A partir dessa data, as práticas de educação de adultos foram reunidas e codificadas, escritas e promovidas por uma organização internacional (Finger, 2008).

A ideia fundadora da UNESCO era promover a ciência e a tecnologia em todo o planeta. A educação permanente tinha por função humanizar essa ciência, devia fazer evoluir mentalidades, a cultura e a arte.

A educação clássica e tradicional não era suficiente. Para a UNESCO, essa mesma educação tinha apenas por função colocar as pessoas à altura da ciência e da técnica. Como a ciência e a técnica progredem rapidamente, era necessário uma educação permanente que auxiliasse a sociedade a enfrentar essa aceleração do desenvolvimento e da mudança crescente.

O desenvolvimento da educação de adultos contribuiu para o fim, pelo menos teórico, do monopólio da instituição escolar. Essa contribuição passou pelo reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em diversos contextos.

A relativização da importância da instituição escolar é simultânea com a visibilidade crescente de uma intervenção educativa não formalizada. Esta visibilidade e reconhecimento foram importantes no domínio da educação de adultos, na perspectiva de um processo de educação permanente.

A emergência do conceito de educação permanente conduz à ideia do processo educativo como um processo ao longo da vida que integra e articula aprendizagens formais, não formais e informais. Este facto implicou estabelecer uma ruptura com a definição da situação educativa que reproduz os traços do modelo escolar.

O programa de educação permanente reivindicou uma formação centrada na pessoa e nos seus contextos, capaz de superar os constrangimentos do modelo escolar.

Esta reorganização e reequacionamento do processo educativo tiveram como ponto de referência a emergência da pessoa como sujeito da formação (Canário, 2008).

No entanto, segundo Vincent (1994, cit in Canário, 2008), a educação permaneceu “prisioneira da forma escolar”.

Como afirmou Perrenoud (1984, cit in Canário, 2008) vivemos em sociedades escolarizadas incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar.

O período entre o final da segunda guerra mundial e os meados da década de setenta foi designado pelos economistas pela expressão “os trinta anos gloriosos”, correspondendo a um período de euforia desenvolvimentista.

A relação entre a educação e o desenvolvimento deixou de ser encarada como uma relação de causalidade, em que a qualificação de recursos humanos constituía um requisito prévio para desencadear processos de desenvolvimento.

O desenvolvimento passou a ser visto não como um produto do aumento da escolarização, mas como o resultado da implicação na acção por parte dos interessados, constituindo-se uma aprendizagem colectiva.

Nos anos setenta e oitenta, do século XX, começou-se a delinear uma sociedade da aprendizagem permanente, em que a referência não era a escola, mas sim a vida.

No decorrer da segunda metade do século XX ocorreu uma mudança no enfoque da educação, dando-se prioridade à aprendizagem em detrimento do ensino, a pessoa é o verdadeiro protagonista do processo de aprendizagem. Assim, novos espaços de aprendizagem recuperaram o seu sentido num contexto mais amplo que o da escola.

Na década de noventa do século XX concluiu-se que, para aprender, além da via da formação, existe a via da experiência e a validação das competências adquiridas, através da experiência dos adultos, converte-se num novo referente de aprendizagem. Reconhecem-se as competências e conhecimentos que as pessoas já trazem e que adquiriram através das suas aprendizagens.

Actualmente, a alfabetização para trabalhar e para participar na vida social, já não é suficiente. O conhecimento rentável não é o conhecimento básico, mas sim o qualificado.

Segundo Fernandez (2006), é possível que esteja a desaparecer o público caracterizado como analfabeto absoluto nas sociedades desenvolvidas. Mas surgem novos analfabetos funcionais e novas necessidades de aprendizagem exigidas pelos novos contextos culturais, novos perfis laborais, novas condutas éticas e uma maior exigência de participação activa na sociedade.

As novas formas de analfabetismo atingem populações escolarizadas, mas que revelam dificuldades para processar informação escrita no seu quotidiano. Estão em causa indivíduos escolarizados que, por um processo de regressão, perdem competências adquiridas devido à sua não utilização.

De acordo com Fernandez (2006), neste século, no qual a procura de aprendizagem por parte dos adultos alcançou um desenvolvimento significativo, existem diferentes modelos educativos que tentam satisfazer as comunidades de aprendizagem: o modelo receptivo alfabetizador; o modelo dialógico social; e o modelo económico produtivo.

A educação de adultos é indissociável dos movimentos sociais, de uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplos a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social, os movimentos de justiça (Finger, 2008).

2.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Alberto Melo (1997, cit in Canário, 2008) afirmou: “Portugal ainda não é país europeu em termos de Educação de adultos”.

Sem tradição e à procura de um lugar no sistema educativo português, a educação de adultos “transformou-se no sector mais crítico e problemático de um sistema de educação ao longo da vida em Portugal” (Lima, 2008).

Até recentemente, educação de adultos nunca correspondeu a uma verdadeira prioridade da política educativa. Os elementos referidos nos vários Programas do Governo sobre a educação de adultos são, no geral muito escassos e vagos. Apenas se enuncia a pertinência da intervenção neste domínio, mas, raramente, são explícitas as linhas orientadoras e os objectivos (Cavaco, 2009). O referido enfoque nos elementos sobre a educação de adultos nos Programas do Governo permitem inferir, como refere Cavaco (2009), a reduzida importância atribuída pelos políticos neste domínio de intervenção.

Segundo Santos Silva (1990) “ a educação de adultos nunca constituiu uma prioridade, nem sequer no sector da política educativa, e quer do ponto de vista de dotações orçamentais (sempre mínimas), quer do da implementação efectiva de recursos e estratégias de mudança sócio-educativa”.

Em Portugal, a educação e formação de adultos tem sofrido oscilações desde 1974. Nas três décadas subsequentes, as políticas educativas destinadas ao público adulto foram descontínuas. Em causa terá estado a “ausência de grandes instituições educativas ou movimentos sociais com o impacto na educação da população adulta” (Lima, 2008).

No contexto nacional, acompanharam-se as tendências que se viviam noutros países, ajustadas à realidade portuguesa, tendo como grandes linhas o final da monarquia e a implantação da República, o Estado Novo, o período pós-revolução e a integração na União Europeia.

As iniciativas orientadas para a instrução básica e socialização moral e cívica, durante a implantação da República, foram, com o Estado Novo, interrompidas, Neste período dá-se como excepção a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1953-1956), em obediência ao modelo de extensão escolar.

No período do Estado Novo salienta-se o aumento da procura da escolaridade pós-primária. A política educativa centrava-se no aumento da escolaridade obrigatória. Em relação à educação de adultos, apenas se produziram medidas de segunda oportunidade e o lançamento de cursos nocturnos.

No início da década de setenta, Portugal assiste à emergência da educação permanente, em ruptura com o modelo escolar imposto nos anos cinquenta e sessenta.

Em 1971, foi criada a Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP), mais tarde Direcção Geral de Educação de adultos (DGEA) e mais tarde Direcção Geral de Extensão Educativa (DGEE) (Canário, 2008), que veio a ser integrada no Departamento de Educação Básica (DEB) no Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar. Foi necessário esperar pelo fim do regime para assistirmos a uma alteração no panorama da educação de adultos.

Após a Revolução de Abril, a educação de adultos ficou associada a lógicas de intervenção típicas da educação popular (Lima, 2008).

Neste período, a vontade de instaurar novas modalidades de relação entre os organismos oficiais e os organismos populares concretizava uma política de articulação entre a educação, a construção de uma consciência cívica e os processos de desenvolvimento local. Este período de educação popular, influenciado pelas ideias e práticas de Paulo Freire, foi efémero deixando algumas marcas que foram retomadas, na década de oitenta, na concepção do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA).

A principal viragem na política educativa de adultos iria ocorrer em 1979 com a aprovação da Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro. Este normativo fazia referência à eliminação do analfabetismo e à educação de base dos adultos. No plano conceptual, a alfabetização passaria a desenvolver-se a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal e a alfabetização seria entendida na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente. A responsabilidade e iniciativa do Estado concretizavam-se no reconhecimento e apoio das iniciativas de outras entidades. No que diz respeito à metodologia, era função do Governo desenvolver o PNAEBA, integrado num plano mais abrangente de educação de adultos. Foi criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), ao qual cabiam competências de sensibilização da consciência nacional e de acompanhamento e avaliação do PNAEBA (Lei nº 3/79).

Com o final do período revolucionário, o Estado procurou reorganizar e centralizar toda a Educação através do Ministério. Devido a essa centralização a DGEP foi incumbida da concepção do PNAEBA. À DGEP caberia preparar e lançar um plano de educação extra-escolar e de promoção cultural e profissional, destinada principalmente à população adulta. Foram criados cursos gerais do ensino liceal nocturno e os cursos nocturnos técnicos foram estruturados, assim como os cursos de educação básica para adultos.

O Plano reunia condições para desenvolver uma prática inovadora de convergência da educação permanente e da educação popular.

O Programa do V Governo Constitucional que concebeu o enquadramento legal considerado necessário para o desenvolvimento do PNAEBA, não apostou na sua implementação generalizada, evidenciando a lógica da preponderância do enquadramento legal face à prática efectiva (Cavaco, 2009).

Em meados da década de oitenta a DGEA revelava que o Plano havia sido abandonado e que os apoios concebidos pelo Ministério da Educação à educação popular eram praticamente inexistentes (Lima, 2008).

O Despacho nº 21/80, de 4 de Março, constituiu o início do modelo educativo do ensino recorrente em Portugal. O Despacho traduz a ideia de que a modernização da sociedade portuguesa implica uma ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais.

Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, assistimos à tentativa de modernização do país, tornando-o mais competitivo. A alfabetização, a educação de base e a educação popular da população adulta passaram a ser questões incompatíveis para um país da Europa Comunitária.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que integra e normaliza a educação de adultos na Escola, através do ensino recorrente, assinala um novo ciclo de política educativa portuguesa. Neste período, o Estado apostou em programas de alfabetização e de educação de segunda oportunidade, mimetizando o modelo escolar.

O Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação em Portugal (PRODEP) foi vocacionado para o ensino recorrente e formação profissional, de forma a colmatar lacunas na qualificação da mão-de-obra e de modernização económica, contribuindo para a formalização e escolarização do sector de educação de adultos.

Os adultos que nunca frequentaram a escola apareceram como o público prioritário e quantitativamente mais significativo do ensino recorrente. Este público tendeu a ser cada vez mais jovem, com insucesso escolar, tornando-se assim, esta modalidade de ensino, uma segunda oportunidade.

Esta situação não colocou a alfabetização em segundo plano, uma vez que o problema do analfabetismo, embora assumindo novas configurações, permanece actual.

No entanto, a elevada taxa de analfabetismo registada no país não constituiu um argumento suficientemente forte para que o domínio da educação de adultos fosse assumido como uma prioridade política a nível nacional (Cavaco, 2009).

Em 1974, um quarto da população portuguesa era analfabeta e a escolaridade dos mais novos era diminuta.

Segundo os Censos de 1991, a taxa de pessoas analfabetas era a maior da União Europeia (12%). Este número torna-se mais elevado “entre os mais idosos, entre as mulheres e nas zonas rurais do interior” como é o caso do Alentejo (Esteves, cit in Canário, 2008).

Passados dez anos, de acordo com os Censos 2001, apesar da taxa de analfabetismo ter diminuído para os 9%, a situação permanece preocupante.

Este fenómeno ganha uma maior amplitude se o problema for encarado ao nível das capacidades reais da população para exercer, no quotidiano, as competências básicas indispensáveis numa sociedade moderna.

Na década de noventa, o ensino recorrente e a formação profissional eram as modalidades educativas do praticamente inexistente sector da educação de adultos.

Em 1998, foi lançado pelo Governo o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de adultos, que conduziu à criação de uma agência de educação e formação de adultos – Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA). Esta agência foi criada para conceber metodologias, programas, projectos e iniciativas no domínio da educação de adultos (Decreto-Lei nº 378/99). Não obstante as suas limitações iniciais, a ANEFA conseguiu algumas realizações importantes especialmente no que diz respeito ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, aos cursos de educação e formação de adultos (EFA), os concursos de boas práticas de educação e formação de adultos e as Acções S@ber+. Porém, “as lógicas modernizadoras, de simples indução e, especialmente, de qualificação de recursos humanos, subordinados à empregabilidade e à aquisição de competências para competir, predominaram claramente sobre outras vertentes educativas que estavam presentes nos projectos iniciais para a ANEFA” (Lima, 2005, cit in Cavaco, 2009).

A ANEFA foi extinta em 2002 dando lugar à Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV). Com a criação da DGFV, a lógica de educação de adultos foi colocada na empregabilidade, na produtividade e na competitividade económica, apresentando-se assim, a formação profissional e a qualificação de recursos humanos, como a “salvação” de um país com baixos níveis de qualificação e que lhe permitira chegar ao nível dos outros países.

Portugal vê-se confrontado com novos desafios decorrentes da mundialização dos mercados. Os indivíduos deparam-se com uma nova realidade que exige competências diferentes e conhecimentos que necessitam de ser constantemente actualizados.

O aparecimento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) está assim associado à capacidade dos trabalhadores desenvolverem e actualizarem os seus conhecimentos e competências de forma a poderem manter as suas condições de empregabilidade. Na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, foi elaborado o Memorando sobre ALV. A Comissão e os Estados Membros salientaram o facto da aprendizagem ao longo da vida poder decorrer em todas as dimensões da vida dos indivíduos e em qualquer fase da mesma.

Esta ideia vai muito além das aprendizagens formais, adquiridas nos sistemas institucionais, reconhecendo-se que a aprendizagem é um processo contínuo e que decorre em vários contextos. Podemos considerar que ao longo da vida todas as situações vivenciadas podem ser de aprendizagem.

No contexto nacional, as aprendizagens fora dos contextos formais têm vindo a ser cada vez mais valorizadas. Actualmente, uma prática de Educação e Formação de Adultos que interliga os contextos formais, não formais e informais de aprendizagem é o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

No quadro do relançamento da educação de adultos, em finais da década de noventa, surgem novas ofertas educativas e formativas extensivas aos adultos da responsabilidade da ANQ, que possui a dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social. Esta iniciativa tem como finalidade dois pilares: as ofertas dirigidas aos jovens e ofertas dirigidas aos adultos.

Na actual política europeia, a ênfase que é colocada na importância da educação e da formação, inscreve-se numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos (Cavaco, 2009).

Como afirma Le Goff (1996, cit in Canário, 2008), a formação de adultos passou a constituir um elemento central das políticas de gestão social do desemprego, integrando-se de forma perfeitamente harmoniosa nos objectivos das empresas. Assim, as finalidades de promoção social, cultural e cívica, que marcaram o movimento da educação permanente, tendem a ser lentamente substituídas pelas finalidades de aumentar a produtividade e criar emprego.

A educação é realmente indispensável ao desenvolvimento humano e social, e à modernização económica, ainda que não possa ser garantia da sua realização.

A ausência de uma política de desenvolvimento, compreendendo a diversidade e a riqueza de modalidades de formas e métodos, de dispositivos e de públicos adultos, marca as políticas das últimas décadas.

2.3 FORMAÇÃO DE ADULTOS E EXPERIÊNCIA

A origem do reconhecimento de aprendizagens, segundo Berger (cit in Canário, 2008), deveu-se a dois momentos da história. O primeiro no período pós segunda guerra mundial, nos Estados Unidos, com a desmobilização das tropas. O segundo na década de sessenta, no Canadá, associado a movimentos feministas.

De acordo com Canário (2008), “o reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem”.

O movimento de educação permanente, nos anos setenta, valorizando a pessoa, o aprender a ser, encarando a aprendizagem como algo global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares, contribuiu para o desenvolvimento do reconhecimento de competências. Nesta perspectiva, os processos de aprendizagem surgem, sobretudo, como a estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados (Canário, 2008). Esta concepção do conhecimento diverge da concepção cumulativa e transmissiva característica da forma escolar tradicional. Na formação de natureza escolar estão ausentes pontos de referência experienciais.

Entrámos no século XXI com a educação permanente como refém do modelo escolar, e nos últimos trinta anos assistiu-se a um esquecimento dos referenciais iniciais da educação permanente.

Paralelamente a este movimento, surgiram nas Ciências da Educação mudanças de paradigmas, emergindo a corrente de “Histórias de Vida”, que se tornaram instrumentos de investigação e de intervenção (Canário, 2008).

A valorização da experiência, enquanto factor determinante para a aquisição de conhecimentos, criou condições para que a prática de reconhecimento de adquiridos viesse a ser implementada, tornando-a um eixo central nas políticas de educação na aprendizagem ao longo da vida.

Actualmente na União Europeia, o reconhecimento de adquiridos é uma realidade na maioria dos países que a compõem. Em Portugal, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é o resultado de um longo caminho iniciado nos anos noventa e, desde então os sistemas e dispositivos de RVCC estão na agenda e discurso político.

Um documento essencial foi o Livro Branco sobre Educação e Formação (1995), que contém referências à prática do Reconhecimento e Validação de Competências

(RVC). Refere também que, um sistema como o RVCC iria permitir uma maior responsabilização do indivíduo pela sua formação e, quem recorre a esta prática são indivíduos que não querem ou não podem integrar-se num sistema de ensino tradicional. O reconhecimento de adquiridos é apontado como uma via a desenvolver dentro da linha fundamental da política europeia para a educação, fortemente orientada pela noção de aprendizagem ao longo da vida.

Confrontados com a valorização das experiências e conhecimentos adquiridos em contextos não formais, os sistemas formais de ensino acusaram as dificuldades em reconhecer as aprendizagens realizadas noutros contextos. Da formação de natureza escolar, caracterizada pelo seu formalismo e convergência, estão ausentes pontos de referência experienciais.

Tendo em conta a crescente procura de mão-de-obra qualificada, os certificados e diplomas constituem uma referência e, nesse sentido, a política europeia considera que devem ser desenvolvidos sistemas de certificação da aprendizagem formal, não formal e informal.

A afirmação das práticas de reconhecimento e certificação de competências tem tentado responder a um conjunto de preocupações comum às sociedades em desenvolvimento. Tendo em conta as mudanças sociais e económicas, procura-se dotar os cidadãos de competências que lhes permitam enfrentar esses desafios, numa perspectiva de adaptabilidade e de mobilidade.

Em 2000, surge o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, da responsabilidade da Comissão Europeia. Neste documento está clara a ideia de aprendizagem em contextos não formais e a necessidade de validar e certificar essas aprendizagens para o mercado de trabalho, tendo em conta a qualificação *versus* competitividade.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida apresenta algumas ideias chave:

- Novas competências básicas para todos;
- Mais investimento em recursos humanos;
- Inovação no ensino e na aprendizagem;
- Valorizar a aprendizagem;
- Repensar as acções de orientação e consultoria;
- Aproximar a aprendizagem dos indivíduos, que devem ser entendidas como uma estratégia integral e coerente de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Segundo Cavaco (2002), “a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas”.

A certificação de competências tem como principal objectivo qualificar para o mercado de trabalho, tendo por base a concorrência de outros mercados.

Esta visão economicista da educação veio pôr fim ao conceito de educação permanente, de carácter mais humanista, onde a educação se confunde com a existência e a construção da pessoa (Canário, 2008).

Uma análise do Referencial de Competências-Chave de RVCC de Nível Secundário, permite-nos perceber o peso da profissionalidade e da actividade profissional, da obrigatoriedade à adaptação tecnológica e o fomento da competitividade.

Em Portugal, o processo de reconhecimento de competências é recente. A própria educação de adultos passou, durante anos, marginalizada como consequência da alternância de políticas educativas. Só assim se compreende que a Lei de Bases, de 1986, um normativo importante na história da educação portuguesa, não haja referência à educação e formação de adultos.

Em relação ao reconhecimento de adquiridos, no contexto nacional, podemos referir alguns processos de certificação de competências, nomeadamente o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), estabelecido em 1992, que certificou competências profissionais adquiridas em diversos contextos para a obtenção do Certificado de Aptidão Profissional (CAP). Também de referir, este em termos académicos, o exame “Ad Hoc” que permitia o reconhecimento de conhecimentos escolares, adquiridos em vários contextos.

A aprendizagem adquirida por via experiencial, demonstra consenso no campo da educação e formação de adultos, ao atribuir importância aos saberes adquiridos por esta via e servindo estes de apoio para a produção de novos saberes, demonstrando um princípio de continuidade, em que os indivíduos se apoiam em experiências passadas para desenvolver mais conhecimento (Cavaco, 2009).

No entanto, para existir aprendizagem tem de existir reflexão, compreender o que acontece e retirar os contributos para situações futuras. Um ponto fundamental do reconhecimento de adquiridos é o facto de se partir do “princípio que as pessoas aprendem através da experiência” (Cavaco, 2009).

A articulação entre os saberes adquiridos na acção e os saberes de natureza teóricos, para autores como Schon (1992, cit in Canário, 2008), enfatizam a reflexão na acção como processo de conhecimento.

Considerar a experiência de vida potenciadora de situações de aprendizagem “implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado” (Canário, 2008).

Um dos momentos chave do reconhecimento de adquiridos é a criação, sob a dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada pelo Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro, tendo como objectivo fomentar e promover a educação e formação ao longo da vida.

A criação da ANEFA demonstra a prioridade atribuída à necessidade de elevação dos níveis de qualificação da população adulta, ao definir como uma das suas competências a produção de normativos que permitiam, a um universo alargado de entidades formadoras, construir percursos de formação destinados às pessoas adultas.

Numa primeira fase foram seis as entidades que aderiram a este projecto, aceitando promover um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) sob observação e orientação da ANEFA. No final de 2001, a rede de CRVCC era já composta por vinte e duas entidades públicas e privadas de natureza diversa.

Em Novembro de 2000, foram criados os primeiros CRVCC, possibilitando a definição e conceptualização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC), através da publicação da Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro. Este sistema assentou num Referencial de Competências-Chave de Nível Básico. No mesmo ano, o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação em Portugal (PRODEP) recomenda a instituição de um sistema de Acreditação de Conhecimento e Competências adquiridas fora do sistema escolar.

A ANEFA assumiu-se como um serviço da Administração Pública que apoiou as entidades no terreno a chegar mais perto das pessoas, a promover os seus níveis de motivação para a aprendizagem. Neste sentido, para além da criação do Sistema de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens dos adultos, implementou Cursos de Educação e Formação de Adultos, as acções S@ber+ e trabalhou no desenvolvimento de modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativos específicos para adultos, nomeadamente os Referenciais de Competências-Chave.

A ANEFA foi extinta dando lugar à Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV).

No século XXI Portugal continua a apresentar níveis de escolaridade muito baixos, quando comparado com os seus congéneres Europeus. Desta forma é imperativo superar os défices estruturais de formação e de qualificação do país, com uma intervenção do governo.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 1183/2005, de 28 de Novembro, faz referência à Iniciativa Novas Oportunidades, que aposta no reforço do ensino de dupla certificação, na expansão da oferta de cursos de Educação e Formação e no

alargamento do Sistema RVCC, como resposta para a certificação das competências adquiridas em contextos não formais e informais. Esta Iniciativa surge num quadro em que se ambiciona colocar o 12º ano de escolaridade como escolaridade obrigatória, de forma a acompanhar a evolução internacional.

A Iniciativa Novas Oportunidades tem como justificação o investimento no capital humano de forma a contribuir para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de benefícios sociais. O período de vigência desta iniciativa estende-se até 2013, com o financiamento proveniente do quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) 2007-2013, através do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH).

A implementação da Iniciativa Novas Oportunidades assentou nos seguintes pilares:

- Alargar a escolaridade obrigatória para os 12 anos;
- Valorizar e diversificar a dimensão profissionalizante da oferta escolar, nomeadamente ao nível do ensino secundário;
- Investir significativamente no crescimento da oferta de cursos de Educação e Formação, de cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação;
- Investir no reconhecimento de competências adquiridas por via da experiência;
- Alargar e consolidar a rede de Centros Novas Oportunidades;
- Reorientar a oferta formativa no que respeita ao público adulto;
- Estimular a procura, mobilizar os portugueses para o desafio da aprendizagem.

O eixo adultos consagrado na iniciativa, é dirigido às pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o Ensino Básico ou Secundário.

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) foi criada através do Decreto-Lei nº231/2006, de 27 de Outubro, como resultado da reestruturação da DGFV, sob tutela conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação, Emprego e Formação Profissional.

À ANQ cabe coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação de jovens e adultos, bem como assegurar o desenvolvimento do SNRVCC.

Com a publicação da Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro, dá-se uma alteração de terminologia, os CRVCC são designados por Centros Novas Oportunidades (CNO).

Os CNO assumiram novas valências relativamente aos CRVCC, passando a ser locais que acolhem, informam os candidatos das ofertas formativas existentes e

encaminham o adulto para a oferta mais adequada ao seu perfil, motivações e pretensões.

O processo RVCC, que decorre nos CNO, assenta em metodologias de balanço de competências, conduzindo o adulto à reflexão sobre o seu percurso de vida. Durante o processo o candidato constrói o seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) que constitui um arquivo dinâmico, onde o adulto compila um conjunto de documentos que atestam as suas experiências, competências e saberes adquiridos ao longo da vida. A experiência dos adultos é a base de trabalho, a partir da qual, ele próprio e as equipas dos CNO identificam, reconhecem, validam e certificam saberes adquiridos experienciais. De acordo com Dubois-Petit (2004, cit in Cavaco, 2009), “não é a experiência que é validada, mas os saberes adquiridos que daí retirou o candidato”.

O Sistema de RVC propõe-se evidenciar e avaliar a capacidade de saber agir mobilizando os recursos disponíveis, mas tendo em conta que essas competências já ocorreram num momento anterior do seu percurso de vida e que devem ser objectivadas a partir do relato do adulto. As aprendizagens apreendidas, durante o processo RVCC, resultam sobretudo de uma auto-aprendizagem e de uma auto-avaliação que o candidato faz de si mesmo.

O trabalho desenvolvido nos CNO veio alterar o panorama da educação e formação de adultos.

Inicialmente, as práticas de reconhecimento de saberes adquiridos surgiram no quadro da educação permanente, centrada na pessoa e com influência da corrente de “Histórias de Vida”. Actualmente, estão enquadradas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, presente nas políticas de desenvolvimento económico e de gestão de recursos humanos.

Hoje, na educação e formação de adultos é dada uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel na produção de novos saberes. Assim, sem referência à experiência anterior não há aprendizagem, a experiência só é formadora se passar pela reflexão crítica (Canário, 2008).

Capítulo 3

ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS E A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos compreender de que forma os Centros Novas Oportunidades, considerados como a “porta de entrada” dos adultos para percursos de formação ou de reconhecimentos de competências, podem dar resposta a uma parte significativa de adultos que não possuem as competências básicas, de escrita, leitura e cálculo. A aquisição destas competências é fundamental para aceder às ofertas de qualificação e para o envolvimento nos percursos formativos existentes.

Face às reduzidas de habilitações escolares e competências, os adultos pouco escolarizados vêem as suas possibilidades de acesso a outras aprendizagens fortemente comprometidas. A inversão desta situação passa, necessariamente, pela tentativa de correcção dos défices ao nível da escolaridade de base.

O presente trabalho centra-se na análise dos dados de um Centro Novas Oportunidades de uma Escola Secundária, que se insere no concelho de Santiago do Cacém e pretende desenhar uma estratégia que possibilite ao Centro Novas Oportunidades responder às necessidades/expectativas dos adultos pouco escolarizados que se dirigem a esta instituição.

3.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As análises sociológicas especificamente dedicadas à compreensão das sociedades contemporâneas têm vindo a sublinhar de diversas formas a importância do conhecimento e da informação enquanto factores cada vez mais estruturantes na vida social.

Segundo Daniel Bell, a primeira característica, e também a mais evidente, de uma sociedade pós-industrial é a emergência de uma *economia de serviços*, a qual pode ser demonstrada a partir do momento em que a maior parte da força de trabalho tende concentrar-se, não na agricultura, nem na indústria, mas sim no sector terciário. Este sector, heterogéneo, abrange serviços muito distintos, desde os pessoais e domésticos, em geral pouco exigentes quanto às qualificações escolares e profissionais requeridas, passando pelo comércio, pelos serviços financeiros, pelos transportes, até aos serviços relacionados com as áreas da saúde, da educação e da investigação. É sobretudo o desenvolvimento deste último tipo de serviços que é decisivo numa sociedade pós-industrial (Bell, 1974, pp 29, cit in Ávila, 2008).

Segundo o mesmo autor, na sociedade pós-industrial não é apenas a economia que se transforma, mas sim o conjunto da estrutura social. Um dos aspectos mais importantes na transição para uma economia onde predominam as actividades de serviços tem a ver com o aumento médio do nível educação formal da população. O “capital humano” converte-se, assim, no principal recurso das sociedades pós-industriais e a educação passa a estar na base da estratificação social e do acesso ao poder.

O crescimento gradual dos sectores dos serviços, o aumento das qualificações escolares e a alteração da composição socioprofissional das populações são algumas das manifestações da transição para as sociedades pós-industriais destacadas por Daniel Bell (1974) e que ainda hoje fazem parte dos indicadores habitualmente reconhecidos como sendo fundamentais quando se trata de compreender o nível de desenvolvimento das sociedades.

Bell (1974) afirma que a sociedade pós-industrial é, na realidade, uma *sociedade do conhecimento*, e isso em dois sentidos: em primeiro lugar, porque as fontes de inovação dependem cada vez mais da nova relação estabelecida entre ciência e tecnologia; e, em segundo lugar, devido ao peso do conhecimento no conjunto da sociedade.

É sobretudo a partir da década de 80, do século XX, que o impacto das tecnologias da informação e da comunicação é reconhecido e começa a ser incorporado na reflexão sociológica.

A emergência da sociedade da informação encontra-se claramente associada à ideia de que a economia está a sofrer uma alteração radical, na qual o processamento e manuseamento de informação, recorrendo às novas tecnologias da microelectrónica, teriam passado a desempenhar um papel fundamental. No desenvolvimento informacional a principal fonte de produtividade encontra-se nas tecnologias de produção de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos.

O que distingue actualmente a sociedade é a evolução das tecnologias da informação e a sua difusão em todos os domínios da actividade económica e social.

As sociedades actuais apresentam uma característica que é fundamental para perceber os desafios que nelas se colocam ao conjunto da população adulta. À medida que o conhecimento e a informação se tornam dimensões cada vez mais estruturantes da sociedade, a intensidade e o ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem, que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da vida, diversos processos de aprendizagem, sem o que não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios. A aceleração sem precedentes da mudança repercute-se, então, em exigências de permanente aprendizagem por parte dos indivíduos.

A resposta à pergunta sobre a origem de alguns problemas e temas que hoje estão na ordem do dia está, assim, na própria sociedade e nas suas dinâmicas, tornando-se claro até que ponto os indivíduos e também as instituições, têm de procurar novas formas de adaptação.

Na economia da aprendizagem o trabalhador é confrontado com novas tarefas e novos problemas e tem de desenvolver novas capacidades e competências mais frequentemente do que antes; para serem capazes de lidar com as situações incertas e desconhecidas os trabalhadores têm de aprender a aprender (Schienstock, 2000, pp165, cit in Ávila, 2008).

A possibilidade, e capacidade, que os indivíduos têm de aprender tende a tornar-se uma questão decisiva, em torno da qual se acentuam gradualmente as desigualdades sociais.

A generalização e diversificação das práticas de leitura e escrita reflectem a inequívoca presença da escrita na vida social contemporânea, a qual tende a surgir de maneira duplamente alargada. Por um lado, são inúmeros os contextos e as esferas sociais que tendem a ficar impregnados de materiais escritos, possibilitando, solicitando, ou mesmo exigindo, a sua utilização; da vida profissional à vida pessoal, a importância da literacia no dia-a-dia dos indivíduos é inequívoca. Por outro lado, alargam-se e diversificam-se as modalidades de concretização dessas práticas, as quais tendem agora a apresentar-se nos mais variados suportes e modos gráficos.

Num mundo em que o conhecimento e a informação estão a constituir-se em factores decisivamente estruturantes da vida social, a capacidade de usar informação escrita, de forma generalizada, é percebida como sendo vital e, sobretudo, a sua ausência constitui-se numa preocupação social crescente. É incontornável o facto de que capacidades reduzidas neste domínio poderem gerar, para os indivíduos e os grupos, sérios riscos de exclusão social, e para os países, problemas não menores de subalternização económico, cultural e política.

Os estudos de avaliação das competências de literacia representam uma renovação significativa, a nível conceptual e metodológico, no que concerne à investigação sobre a utilização da informação escrita na vida quotidiana por parte da população adulta.

A análise dos dados sobre os níveis de literacia confirma que o problema não se coloca apenas nos reduzidos níveis de escolaridade, mas, sobretudo, nas reduzidas competências de base (leitura, escrita e cálculo) da maioria da população portuguesa.

O Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996), foi a primeira pesquisa realizada em Portugal especificamente dedicada à avaliação das competências de literacia dos adultos. Na altura em que os resultados foram divulgados, em 1995, o seu impacto social foi grande. A concentração da maioria da população adulta portuguesa nos níveis mais baixos de literacia foi acolhida com alguma surpresa.

O conceito de literacia pretende dar conta das capacidades, de cada indivíduo, quanto à utilização e interpretação de informação escrita. Remete para as práticas diárias, para o uso quotidiano para as competências, e não só para os níveis de qualificação escolares. Embora hoje em dia a noção de literacia seja, por vezes, utilizada de forma muito abrangente e por referência a diferentes domínios mantém-se a remissão para os “saberes em uso”, quer dizer, para o domínio de determinadas competências (Ávila, 2008).

Este estudo demonstrou um baixo nível de literacia da população portuguesa e confirmou-se uma relação, ainda que não seja linear, entre níveis de escolaridade e níveis de literacia. Esta relação revela, por um lado, importantes processos de aquisição de competências por via experiencial e, por outro lado, mecanismos de regressão de competências.

O reconhecimento de que não existe uma correspondência linear entre os graus de escolarização formal de uma população e o seu perfil de literacia não significa que o aumento de escolarização não tenda, também, a aumentar as competências de uso dos saberes. Verifica-se, efectivamente, que quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população tantas mais são as hipóteses de que o seu perfil de literacia melhore.

Embora a relação entre escolaridade e literacia não seja unidireccional nem de simples sobreposição, a escola é, nas sociedades contemporâneas, um contexto decisivo, senão mesmo o principal, no que respeita à aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo. Além disso, a escola é um importante contexto de utilização das competências de literacia, pois estas constituem instrumentos básicos e indispensáveis para as mais diversas aprendizagens disciplinares.

A frequência, ao longo da vida, de acções de educação e formação de adultos pode representar o regresso a uma situação de aquisição de competências em contexto formal e contribuir decisivamente para a actualização/desenvolvimento das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo dos adultos. Em Portugal, a importância deste tipo de acções decorre não só da necessidade de encontrar mecanismos que, ao longo da vida, possibilitem a aquisição de novas competências e contrariem a possível regressão de outras, mas, sobretudo, como a única forma de inverter os muitíssimo baixos perfis de literacia (e também de escolaridade) da população adulta (Ávila, 2008).

Para os autores do Estudo Nacional de Literacia os baixos níveis de literacia observados resultam de um conjunto de factores de ordem familiar, escolar e profissional, e justifica-se pelas “origens sociais extremamente carenciadas de habilitações literárias, insuficiente expansão do sistema escolar e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas e ainda, tecido económico profissionalmente muito pouco qualificado” (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996 pp144).

Os resultados deste estudo revelam a existência de situações de subqualificação escolar, ou seja, há adultos que apresentam competências de literacia superiores às que seriam de esperar tendo em conta o seu nível de escolaridade, todavia, também se regista o inverso devido à falta de capacidade de transferência desses mesmos saberes em situações diferentes da vida quotidiana. Há a aquisição de “competências de leitura, escrita e cálculo por vias não escolares e há também a possibilidade, muito mais frequente, de os percursos de vida e os seus contextos – profissionais, domésticos e outros – não proporcionarem a manutenção e o desenvolvimento dessas competências, mas sim a regressão e perda” (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996, pp397).

Alguns adultos pouco escolarizados conseguiram, através das experiências quotidianas, desenvolver e aperfeiçoar um conjunto de competências de literacia, enquanto outros, porventura, mais escolarizados podem não ter feito as aquisições nesse tipo de competências ao longo da vida.

A elevação dos níveis de literacia na nossa sociedade tem como horizonte último o desenvolvimento do País e a defesa e a promoção da língua e cultura portuguesa. A complexificação das sociedades modernas e o progresso tecnológico, apesar da generalização do acesso dos jovens a uma educação cada vez mais prolongada, veio

colocar novos problemas e novos desafios. Com os significativos aumentos de escolarização verificados nas chamadas sociedades modernas ou industrializadas, difundiu-se a ideia de que os problemas do analfabetismo tinham passado a ser problemas de chamado terceiro mundo ou que, no interior dos países desenvolvidos, não afectariam senão pequenos grupos de população, com especial incidência nos grupos etários mais envelhecidos ou no seio das minorias étnicas. Foi com surpresa que países como a França, os Estados Unidos e o Canadá verificaram a existência de percentagens significativas da sua população com dificuldades na utilização de materiais escritos, apesar de percursos escolares relativamente longos.

Começou-se a falar de um novo tipo de analfabetismo afectando a população que, apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, evidencia incapacidades de domínio da leitura, da escrita e do cálculo, vendo, por isso, diminuída a sua capacidade de participação na vida social. Este “novo analfabetismo”, dito funcional, teria a ver com aprendizagens insuficientes, mal consolidadas e pouco utilizadas na vida.

Se o conceito de *alfabetização* traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a *literacia* – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo na resolução das diversas situações na vida quotidiana. Tal *capacidade de uso* escapa a categorizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se, com este novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências com que cada um se confronta na sua vida corrente.

Pode definir-se literacia como: *as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana* (Montigny, G.; Kelly, K.; Jones, S, 1991, cit in Benavente, Rosa, Costa, Ávila, 1996). Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos, de uso corrente na vida quotidiana.

O conceito de literacia não se opõe ao de “alfabetização funcional” que equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade; no entanto o conceito de *literacia* centra-se no *uso* de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre *níveis de literacia* e *níveis de instrução formal* que as pessoas obtêm, que se podem traduzir ou não em competências reais.

De acordo com o estudo nacional sobre literacia, coordenado por Ana Benavente (1996), falar de literacia implica que se tenha presente que:

- a) O perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, ou seja, que possa ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada;

- b) O perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido a partir, simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos;
- c) A literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre;
- d) Os níveis de literacia têm de ser vistos nos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas.

É necessário ter em conta os seguintes aspectos (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996):

- Em primeiro lugar, é difícil estabelecer qual o nível de escolaridade que comporta as competências mínimas que permitem, em diferentes contextos, garantir a funcionalidade da vida adulta.
- Em segundo lugar, considerar o nível de escolaridade que, como indicador do nível de literacia, pressupõe, por um lado, a aceitação da ideia de que só a escola fornece competências de leitura, escrita e cálculo, desprezando, por isso, as aprendizagens efectuadas noutros espaços, não formais e informais. Por outro lado, pressupõe que tais competências garantem os desempenhos de leitura, escrita e cálculo que, na vida adulta, permitem a satisfação das necessidades dos indivíduos. Pressupõe ainda que tais competências, uma vez adquiridas, não regridem nem progridem. Pressupõe, finalmente, que as exigências sociais de literacia se mantêm constantes, o que não acontece nas sociedades actuais.

A literacia faz parte, de forma sedimentada e profundamente estruturada, de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos actualmente inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler, escrever e contar.

A capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana não se confunde com a formação escolar. Pessoas com formação escolar equivalente podem ter capacidades diferentes de utilização efectiva, nas situações do dia-a-dia, de materiais escritos diversos. A aprendizagem escolar não é homogénea, mesmo para idênticos graus de ensino. Os percursos de vida contemporâneos comportam, em vários domínios de experiência não escolares, processos tanto de aquisição como de perda de competências deste tipo. Entre a formação de competências e a sua utilização em circunstâncias da prática social corrente há todo um conjunto de mediações. Contudo, também não se pode dizer que o peso da escolaridade, na constituição dos padrões de literacia socialmente observáveis, seja insignificante ou menosprezável. Pelo contrário, é geralmente considerado muito importante na produção das competências necessárias para o confronto, mais ou menos satisfatório, de um leque enorme e variado de situações que, no mundo contemporâneo, requerem o processamento de informação escrita – seja na

actividade profissional, na vida pessoal, do consumo e do lazer ou, ainda, no relacionamento social mais amplo, de natureza cívica, política ou outra.

Assim, os níveis de escolaridade são um indicador importante, mas não totalmente fiável para inferir o grau de conhecimentos e capacidades das pessoas. Isto porque algumas pessoas pouco escolarizadas conseguiram, através das experiências quotidianas, desenvolver e aperfeiçoar um conjunto de competências de literacia, enquanto outras, porventura, mais escolarizadas podem ter regredido nesse tipo de competências ao longo da vida.

3.3 CARACTERÍSTICAS DA ESTRUTURA HABILITACIONAL E ETÁRIA DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE SANTIAGO DO CACÉM

O concelho de Santiago do Cacém, onde se insere o Centro Novas Oportunidades em análise, pertence ao Baixo Alentejo e devido à sua localização geográfica está inserido numa subunidade do Alentejo, o Alentejo Litoral, composto pelos concelhos de Alcácer do Sal, Grândola, Odemira, Santiago do Cacém e Sines.

Santiago do Cacém ocupa 20,1% da área total do Alentejo Litoral e representa 31,1% (31.105 habitantes) da população do Alentejo Litoral, sendo o concelho mais populoso desta sub-região. Neste concelho verifica-se uma forte dispersão da população no território, em 1991, 41,7% da população vivia em lugares isolados ou com menos de 2000 habitantes, apresentando acentuadas características de ruralidade.

Em termos de organização do território, o concelho é composto por onze freguesias: Abela, Alvalade, Cercal, Ermidas Sado, Santa Cruz, Santiago do Cacém, Santo André, São Bartolomeu da Serra, São Domingos, São Francisco da Serra e Vale de Água. A distância média das freguesias à sede de concelho é de 14,4 km.

Os estudos realizados em Portugal no domínio da educação de adultos têm incidido, sobretudo, sobre as políticas públicas, nomeadamente, o ensino recorrente. Porém, a partir dos anos 90, passaram também a privilegiar os adultos pouco escolarizados.

A alfabetização e educação de base de adultos em Portugal têm constituído os principais domínios, por vezes os únicos, das políticas públicas de educação de adultos. Todavia, nem mesmo a incidência das políticas públicas nestes domínios contribuiu para melhorar significativamente a situação do País no que respeita aos níveis de escolaridades (Cavaco, 2009).

Segundo Augusto Santos Silva e Luís Rothes, em Portugal o sector da educação de adultos tem tido alguma dificuldade em marcar de forma significativa a agenda política (apesar dos muitos planos elaborados), face à insipiência das pressões sociais e à inexistência de um movimento social neste domínio (Silva e Rothes, 1999, p.30, cit in Ávila, 2008). Embora esta afirmação tenha sido produzida nos finais da década de 90, ela poderá manter-se, ainda hoje, actual. Não obstante algumas evoluções positivas registadas recentemente no que concerne às políticas implementadas, a educação de adultos está ainda longe de ser uma realidade (ou uma prática) para a maioria da população, em especial para a que apresenta níveis de qualificações e de competências mais baixos (Ávila, 2008).

Quadro 1

Taxas de analfabetismo (em %), Portugal e NUTS II, 1991 e 2001

Região	Taxa de Analfabetismo (%)		
	1991	2001	Diferença
Portugal	11,0	9,0	- 2,0
Norte	9,9	8,3	- 1,6
Centro	14,0	10,9	- 3,1
Lisboa	6,2	5,7	- 0,5
Alentejo	20,2	15,9	- 4,3
Algarve	14,2	10,4	- 3,8
R. A. Açores	10,0	9,4	- 0,6
R. A. Madeira	15,3	12,7	- 2,6

Fonte: Instituto Nacional de Estatística Censos 2001

Quadro 2

Taxas de Analfabetismo (%) Alentejo Litoral e Concelho de Santiago do Cacém

(1991 e 2001)

Região	Taxa de Analfabetismo (%)		
	1991	2001	Diferença
Alentejo Litoral	24,2	19,2	- 5,0
Santiago do Cacém (Concelho)	19,2	15,7	- 3,5

Fonte: Instituto Nacional de Estatística Censos 2001

Portugal, em 2001, registava uma taxa de analfabetismo de 9,0%, inferior à taxa registada em 1991 (11,0%). Neste período, entre 1991 e 2001, o analfabetismo é marcado por um decréscimo, principalmente no Alentejo (-4,3%) e Algarve (-3,8%). No entanto, o Alentejo continua a ser a região onde se verificava a maior taxa de analfabetismo (15,9%).

Em relação ao Alentejo Litoral, verificou-se, também, um decréscimo do analfabetismo (-5,0%), assim como no concelho de Santiago do Cacém (-3,5%). Ainda assim, esta região apresentava taxas de analfabetismo superiores à média nacional.

O Alentejo Litoral tem registado uma melhoria considerável do nível das qualificações escolares da população. Porém, apesar das melhorias efectuadas, persistem ainda graves problemas, principalmente se atendermos às elevadas taxas de analfabetismo.

Segundo Cavaco (2009), o elevado número de adultos pouco ou nada escolarizados em Portugal resulta de um conjunto diversificado de factores que se influenciam mutuamente:

- i. Os elementos históricos, sociais e políticos da sociedade portuguesa, sobretudo os respeitantes ao século XX, momento que em aumentam as diferenças entre os níveis de escolaridade da população portuguesa e dos restantes países da Europa;
- ii. As políticas públicas de educação de adultos nunca se revelaram uma verdadeira prioridade no País, sendo este domínio, progressivamente, marcado por políticas descontínuas, pouco consistentes e com poucos recursos financeiros afectos;
- iii. As políticas educativas do ensino regular não se têm manifestado eficazes na escolarização da totalidade de crianças e jovens, registando-se um abandono precoce e insucesso escolar, sobretudo entre os alunos oriundos de famílias e classes sociais mais desfavorecidas;
- iv. O sistema produtivo Português tem vindo a assentar a sua competitividade em políticas de mão-de-obra barata, os contextos de trabalho nem sempre apelam à utilização de competências de literacia, pelo que não há incentivo para o seu desenvolvimento entre os adultos e entre aqueles que as possuem tendem a ocorrer processos de regressão;
- v. A nível individual, os adultos embora manifestem interesse em adquirir e aperfeiçoar as suas competências de literacia, revelam-se pouco motivados para aderir a processos formais de aprendizagem, o resulta de um conjunto de factores. As formações baseiam-se sobretudo no modelo escolar, assentam numa lógica de défice, o que inviabiliza quase sempre o reconhecimento dos seus saberes e uma vez ponderado o custo-benefício, o adulto percebe que não é razoável o investimento.

Embora se considere que existe um grande número de adultos pouco escolarizados na população portuguesa, os autores são unânimes ao reconhecer como escassas e ineficazes as políticas públicas orientadas para a educação/formação dos adultos pouco escolarizados em Portugal.

Quadro 3**Adultos pouco escolarizados residentes em Portugal, por nível de ensino e grupo etário**

Grupos Etários	Nível de Escolaridade				
	S/ 1º Ciclo (%)	1º Ciclo (%)	2º Ciclo (%)	Sub-Total (%)	Total (%)
18-24	2,53	6,74	17,56	26,83	73,17
25-29	3,62	12,11	22,66	38,39	61,61
30-34	5,11	20,55	23,92	49,58	50,42
35-39	5,77	30,08	20,94	56,79	43,21
40-44	7,16	38,00	16,68	61,84	38,16
45-49	8,63	51,19	9,5	69,32	30,68
50-54	12,00	53,45	8,04	73,48	26,52
55-59	21,11	50,65	6,72	78,48	21,52
60-64	36,27	42,57	5,12	83,96	16,04
65-69	45,83	37,01	4,06	86,9	13,10
70-74	52,68	32,75	3,40	88,83	11,17
+ 75	60,57	27,46	2,93	90,95	9,05
Total	18,79	31,26	13,02	63,07	36,93

Fonte: Instituto Nacional de Estatística Censos 2001

O elevado número de adultos pouco escolarizados confirma a reduzida escolaridade da população portuguesa. Através da análise do quadro 3 é possível afirmar que mais de metade (63%) da população residente em Portugal, com idade igual ou superior a 18 anos, é pouco escolarizada, ou seja, não possui o 9º ano de escolaridade. Ao ter por referência a população residente com idade igual ou superior a 18 anos, verifica-se que 19% não possui qualquer nível de escolaridade; 31% tem o 1º ciclo; e 13% o 2º ciclo.

Quando se realiza uma análise por grupos etários, percebe-se que o número de adultos pouco escolarizados aumenta proporcionalmente com o aumento da idade. Os níveis de escolaridade são também variáveis entre os vários grupos etários. Nos grupos com idade igual ou superior a 60 anos, há o maior número de pessoas sem qualquer nível de escolaridade. No grupo etário dos 60-64 anos, 36% não possui qualquer nível de escolaridade, valor que ascende aos 46%, no grupo os 65-69

anos e aos 53% no grupo etário com mais de 70 anos. Os grupos etários entre os 45 e os 59 anos são os que apresentam a uma maior percentagem de adultos com 4 anos de escolaridade – 1º ciclo.

Quadro 4

População activa (%) com escolaridade inferior ao 9º ano, em 2001

Região	Nível de Escolaridade			Total
	Sem Nível	1º Ciclo	2º Ciclo	
Continente	1,8	30,5	16,1	48,4
Alentejo	7,9	33,0	20,0	61,0

Fonte: Instituto Nacional de Estatística Censos 2001

Se compararmos a percentagem de adultos pouco escolarizados na população activa verificamos que o peso deste tipo de mão-de-obra é francamente superior na Região do Alentejo.

Quadro 5

População residente, segundo o nível de ensino atingido (%)

Região	População Residente	Nível de Escolaridade Atingido		
		Nenhum Nível	1º Ciclo	2º Ciclo
Alentejo	776 585	19,8	36,2	11,2
Alentejo Litoral	99 976	22,8	34,8	10,8
Santiago do Cacém (Concelho)	31 105	19,4	32,3	10,3

Fonte: Instituto Nacional de Estatística Censos 2001

A percentagem de adultos com apenas o 1º ciclo começa a assumir um peso relevante (Alentejo Litoral – 34,8%; Santiago do Cacém – 32,3%), o que evidencia um nível de escolaridade muito reduzido. Regista-se, também, uma elevada percentagem de indivíduos sem nenhum nível de escolaridade (Alentejo Litoral – 22,8%; Santiago do Cacém – 19,4%).

Quadro 6

Nível de ensino atingido e a frequentar no Concelho de Santiago do Cacém

Indicadores	Santiago do Cacém (Concelho)
Nenhum Nível de Ensino	6 077
1º Ciclo	10 022
2º Ciclo	3 225
3º Ciclo	3 614
A frequentar o Ensino	5 841

Fonte: Instituto Nacional de Estatística Censos 2001

As habilitações literárias da população residente no concelho de Santiago do Cacém, de acordo com o quadro 5, ainda se situam ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (32,3%). O 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário abrangem 39,5% da população escolarizada.

Esta realidade resulta, em grande parte, da estrutura envelhecida da população, mas também nas difíceis acessibilidades e no isolamento de algumas localidades.

Portugal tem feito, ao longo, dos últimos anos, um significativo esforço de qualificação da população, no sentido de recuperar o atraso que nos distancia dos países desenvolvidos.

A realidade actual está ainda distante da situação de grande parte dos países da União Europeia e da OCDE. Portugal continua a apresentar baixos níveis de escolarização, que atingem os segmentos das gerações, mais velhas, mas também os jovens.

A Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade representa uma medida/intervenção política no sentido da qualificação dos portugueses.

Foram definidos dois eixos prioritários de intervenção:

↳ Dar uma nova oportunidade aos jovens para concluírem o nível secundário, através do reforço das ofertas de educação e formação de dupla certificação.

↳ Dar uma oportunidade nova à população adulta com percursos de qualificações incompletos ou insuficientes, através do reconhecimento de competências e/ou da frequência de ofertas de educação e formação.

No âmbito do segundo eixo de intervenção, foram criados os Centros Novas Oportunidades. No concelho de Santiago do Cacém foram criados, em 2006, dois Centros Novas Oportunidades, um cuja entidade promotora é a Escola Secundária e outro em que a entidade promotora é o Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, I. P.).

As sobreposições de intervenções geográficas por Centros distintos, leva a uma lógica concorrencial. A criação de mecanismos de incentivo à promoção de relações inter-centros é importante para ultrapassar a falta de articulação como estratégia para potenciar a aprendizagem e a inovação. A articulação entre as várias entidades apesar de reconhecida a sua importância, ocorre pontualmente e resulta mais de contactos pessoais do que propriamente de orientações estruturadas e assumidas como estratégias a nível organizacional (Cavaco, 2009).

A interdependência competitiva dificulta as relações de complementaridade e de parceria que seriam desejáveis neste tipo de dinâmica.

Existem, assim, obstáculos à realização de um trabalho articulado entre várias entidades, pois nem sempre as chefias e os técnicos entendem a troca de informação e articulação como uma mais-valia.

O trabalho de articulação ao não assumir um carácter sistemático e institucionalizado depende, essencialmente, de contactos informais, muitas vezes, dependentes da vontade de alguns técnicos mais interessados na resolução dos problemas das pessoas.

A existência de várias entidades a promover formação no território origina uma sobreposição nem sempre fácil de contornar. Sobretudo, quando não há hábitos de partilha de informação.

3.4 APRESENTAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) baseiam-se em metodologias inovadoras e foram criados como uma oferta, inicialmente, dirigida aos adultos pouco escolarizados.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades, inspira-se num conjunto de metodologias como a abordagem experiencial, o balanço de competências, a análise de actividades e a elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Os elementos de inovação que caracterizam os Centros Novas Oportunidades são: o reconhecimento e validação de competências; a importância dada ao acompanhamento dos adultos ao longo do processo; a aposta em percursos individualizados.

As actividades desenvolvidas no processo RVCC têm como objectivo possibilitar ao adulto a reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo, nesse sentido, a construção de projectos pessoais e profissionais significativos. Ou seja, o processo de reconhecimento de competências visa não apenas a identificação de competências, pretende ser, simultaneamente, uma oportunidade para proporcionar a auto-reflexão do adulto relativamente à sua experiência de vida, associando assim o reconhecimento social e formal de competências ao “reconhecimento pessoal” (Couceiro, 2002, pp43, cit in Ávila, 2008).

À luz da distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal, os processos de RVCC, tal como foram concebidos em Portugal podem, num primeiro plano, ser entendidos enquanto uma modalidade formal, uma vez que culminam na atribuição de um certificado com equivalência escolar. Mas, são processos que, ao nível da sua concepção, em nada se confundem com as versões convencionais da aprendizagem formal: pretende-se que tragam, para o nível formal, as aprendizagens desenvolvidas nos níveis informal e não formal, e que a partir daí sejam desenvolvidas novas competências através de metodologias distintas do modelo formal tradicional. Os CNO podem, assim, constituir *um espaço de confluência entre diferentes contextos e diferentes tipos de aprendizagens* (Ávila, 2008).

Atendendo aos reduzidos níveis de escolaridade da população portuguesa percebemos a importância do processo RVCC, que valoriza os saberes e competências adquiridas através de modalidades educativas não formais e informais.

Quadro 7

Habilitações de Entrada no Centro Novas Oportunidades

Habilitações de Entrada	Número de Candidatos	
Alfabetizados	1	
1º CEB	1º Ano	0
	2º Ano	4
	3º Ano	11
	4º Ano	116
1º CEB Incompleto	16	
1º CEB Completo	116	
TOTAL	132	
2º CEB	5º Ano	17
	6º Ano	229
2º CEB Incompleto	17	
2º CEB Completo	229	
TOTAL	246	
3º CEB	7º Ano	52
	8º Ano	95
	9º Ano	307
3º CEB Incompleto	147	
3º CEB Completo	307	
TOTAL	454	

Fonte: Plataforma SIGO

Quadro 8

Habilitações de Entrada no Centro Novas Oportunidades por grupo Etário

Grupos Etários	Habilitações de Entrada		
	1º CEB	2º CEB	3º CEB
< 20	1	7	27
20-24	7	19	65
25-29	4	21	89
30-34	6	50	71
35-39	17	50	69
40-44	25	34	47
45-49	25	30	47
50-54	19	18	27
55-59	17	9	9
60-64	4	4	0
65-69	2	3	2
70-74	5	1	0

Fonte: Plataforma SIGO

Relativamente à qualificação escolar dos adultos no momento em que procuram o CNO (quadro 7), os dados existentes mostram que é residual o número de candidatos sem qualquer grau de ensino escolaridade, 15,8% têm o 1º ciclo (completo ou incompleto), 29,5% têm o 2º ciclo (completo ou incompleto), e 54,5% têm o 3º ciclo (completo ou incompleto). Pode assim concluir-se que o 3º ciclo corresponde ao nível de certificação maioritariamente atribuído.

Uma análise por grupos etários (quadro 8) mostra que os adultos que se inscrevem no CNO com o 1º ciclo situam-se nos grupos com idades entre os 35 e os 59 anos; os adultos com o 2º ciclo situam-se entre os 20 e 54 anos; e os adultos com o 3º ciclo situam-se entre os 20 e os 54 anos.

O processo RVCC realizado no CNO confirma a existência de situações de subcertificação entre os adultos pouco escolarizados. Muitos adultos que se inscrevem com o 1º Ciclo (4º ano de escolaridade), inicialmente são encaminhados para uma certificação B2 (2º ciclo), e ao longo do processo demonstram saberes e competências conseguindo obter a certificação B3 – correspondente ao 9º ano de escolaridade.

No entanto, é também de realçar a existência de adultos que se inscrevem no Centro e revelam, desde a etapa de diagnóstico, que não têm perfil para o processo RVCC devido à regressão de competências. Estes adultos revelam grandes deficiências ao nível das competências básicas de leitura, escrita e cálculo.

Os adultos pouco escolarizados deparam-se com dificuldades na realização do processo RVCC, sobretudo porque este incide na produção de um discurso escrito. Estes adultos raramente recorrem às competências de leitura e escrita no seu quotidiano, o que gera situações de regressão de competências e inseguranças quanto ao seu domínio.

Seja na vida profissional, seja na vida pessoal e social, o dia-a-dia dos adultos pode ter repercussões nas competências detidas, ou seja, a presença e utilização, ou não, de materiais escritos pode ter implicações nas capacidades de processamento de informação escrita. Para além das origens sociais e do percurso escolar, o dia-a-dia dos adultos, quanto ao relacionamento com materiais escritos, está nitidamente associado às competências detidas. Apenas a presença na vida diária de actividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio.

As habilitações iniciais insuficientes comprometem a formação contínua, dado que os indivíduos não dispõem de competências de partida que possibilitem a aquisição de novas aprendizagens, nomeadamente na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Estes factos são demonstrados pelo número de horas de formação complementar que os formadores do CNO têm planificado e que os adultos têm frequentado.

Quadro 9

Adultos que frequentaram Formação Complementar (%) no CNO ESMF

Ano	Adultos com Formação Complementar (%)
2008	84
2009	86
2010	83

Fonte: Plataforma SIGO

Quadro 10

Média da duração da formação Complementar (em horas) no CNO ESMF

Ano	Média da Duração Formação complementar (em horas)
2008	11
2009	14,2
2010	22,2

Fonte: Plataforma SIGO

Pela análise do quadro 9 verificamos, entre o ano 2008 e 2010, uma média de 84% dos adultos, que estão inscritos no CNO no processo RVCC de nível Básico, frequentaram formação complementar. Estas formações podem incidir sobre qualquer uma das áreas previstas no Referencial de Competências-Chave.

Em relação ao volume de formação complementar, por área de competência, este incide nas áreas de Linguagem e Comunicação e na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A análise da média da duração da formação complementar (quadro 10) mostra-nos que esta tem vindo a aumentar, no ano de 2008 a média foi de 11 horas, no ano de 2009 foi de 14,2 e em 2010 a média de duração foi de 22,2 horas.

Estes dados podem contribuir para reforçar a especificidade do processo RVCC, concebido enquanto processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, e em diferentes contextos. Seria de esperar que, quanto maior a experiência adquirida, maior a probabilidade de desenvolvimento de competências-chave (logo, da sua certificação), e também maior a adequação do processo (Ávila, 2008).

Estas características dos processos de RVCC fazem com que a importância da sua actividade transcenda o resultado formal atingido – um diploma com equivalência escolar. Isto porque o processo de reconhecimento de competências implementado implica o desenvolvimento de práticas de utilização de competências e a reflexão sobre essas mesmas práticas e competências. Em consequência, mesmo quando não é diagnosticada a necessidade de frequência de sessões de formação complementar, a forma como é conduzido o processo de identificação de competências implica sempre, para os indivíduos por ele abrangidos, a mobilização de competências.

A área de Linguagem e Comunicação é entendida como constituindo o núcleo central do processo de RVCC. Nela são reconhecidas, e trabalhadas, especialmente no âmbito da formação complementar, as competências que têm directamente a ver com a capacidade de usar e interpretar informação escrita, dos mais variados tipos, nas sociedades contemporâneas. Mas o Referencial de Competências-Chave vai mais longe, incluindo também como unidades de competência a expressão oral (quer quanto à compreensão, quer quanto à produção de discursos) e a expressão escrita.

Os adultos que mais beneficiam do processo RVCC são os que têm níveis de escolaridade mais elevados. O processo apesar de suportado por metodologias inovadoras, baseia-se na escrita e, como tal, limita o acesso às pessoas que têm poucas competências de escrita e impedem o acesso aos adultos que não dominam essas competências.

A realização de formações modulares na componente de base, para colmatar as dificuldades na escrita, leitura e cálculo e na área de TIC tem sido uma estratégia desenvolvida no CNO de forma a ultrapassar a implementação das formações em competências básicas, contempladas na Portaria nº1100/2010, de 22 de Outubro. A realização de formações modulares tem sido possível devido ao estabelecimento de parcerias de cooperação entre o CNO e entidades formadoras privadas a nível regional e nacional.

A formação realizada contribui para o reconhecimento de algumas competências requeridas para a certificação.

A criação das formações em competências básicas (Portaria nº 1100/2010, de 22 de Outubro) teve um conjunto de implicações na concretização e encaminhamentos dos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente, quando se trata de adultos que não apresentam o perfil considerado adequado para o processo RVCC.

Um dos constrangimentos sentidos pelas escolas secundárias, enquanto entidades promotoras de CNO, na implementação das formações em competências básicas de leitura, escrita e cálculo, advém da dificuldade em recrutar os formadores de 1º Ciclo ou 2º Ciclo, tal como prevê o artigo 7º da referida Portaria. A organização e funcionamento das formações pode inviabilizar a oferta, em grande parte, devido à exigência de um número mínimo de formandos por nível, tal como ocorreu com os, agora extintos, Cursos de Alfabetização.

As dificuldades sentidas pelos adultos, e diagnosticadas pelos profissionais do CNO, são um dos motivos que podemos associar à suspensão e/ou desistência do processo, apesar do apoio que têm por parte dos diferentes elementos do Centro.

O acompanhamento dos adultos durante todo o processo é fundamental para que possam rentabilizar as potencialidades formativas do RVCC, o que dificilmente se compatibiliza com a prevalência de uma lógica quantitativa, por parte da tutela.

As pressões resultantes da necessidade do cumprimento de metas repercutem-se directamente na qualidade do acompanhamento dos adultos, o que pode ter consequências muito negativas.

Os adultos pouco escolarizados desempenham funções que aprenderam normalmente através da observação/acção de outras pessoas mais experientes ou por processos de tentativa-erro, o que dificulta a transmissão por via do discurso. As competências que possuem são “um misto de saberes construídos com os outros e de saberes que resultam de uma *bricolage* realizada por si próprios na experiência de trabalho” (Lahire, 1993, pp 48, cit in Cavaco, 2009).

A formalização da acção é uma competência que se desenvolve e aperfeiçoa na escola, o que permite compreender as dificuldades que os adultos pouco escolarizados têm neste domínio.

A maioria dos saberes destes adultos resultou de processos de formação experiencial, pelo facto de não terem sido adquiridos através de modalidades educativas formais. Nestes casos o acompanhamento, por parte dos diferentes elementos da equipa do Centro, é imprescindível para que os adultos possam concluir o processo.

Este é um aspecto essencial do processo RVCC, mas ainda se afigura mais importante, quando o processo é dirigido a adultos pouco escolarizados.

O encaminhamento dos adultos para outras ofertas de educação e formação, após o diagnóstico realizado no Centro, é facilitado pela diversidade da oferta formativa.

No entanto, o encaminhamento mais adequado para estes adultos seria um Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível B2 ou B3, mas a reduzida oferta formativa “obriga” os adultos a frequentarem o processo RVCC.

Os cursos de nível B1 (1º ciclo) são uma aposta muito reduzida. Esta situação está relacionada com a inadequação dos percursos previstos para estes cursos. A duração dos cursos de nível B1 não é suficiente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, quando os adultos não apresentam qualquer tipo de competência a esse nível. O percurso dos cursos B1 não está adaptado ao perfil dos adultos. Para responder às necessidades de alguns adultos seria importante apostar nas formações em competências básicas. No entanto, se a entidade promotora do Centro Novas Oportunidades for uma escola não agrupada, os formadores não estão em condições de assegurar este tipo de intervenção.

As ofertas existentes não estão adaptadas aos adultos com reduzidas competências de leitura, escrita e cálculo, este público não se enquadra no processo RVCC e Curso EFA existentes.

Esta situação, de quase absoluta ausência de competências por parte de muitos adultos, obriga a que o Centro desenvolva estratégias no sentido de assegurar a aquisição, de raiz, das competências em falta. Os adultos nestas condições são encaminhados, tal como já foi mencionado, para formações modulares, desenvolvidas por outras entidades. A vantagem desta estratégia é a não ocupação de horas de formação complementar em Linguagem e Comunicação que, quando necessário, ficam assim disponíveis para outras áreas.

As etapas de diagnóstico e encaminhamento exigem um conhecimento aprofundado das ofertas formativas disponíveis no território de intervenção do Centro. Por outro lado, o diagnóstico permite o conhecimento dos projectos dos adultos e dos seus interesses e necessidades em termos de formação, ou seja, um

diagnóstico sobre o potencial de procura facilitando o encaminhamento dos adultos, tendo em conta o seu perfil, interesses e motivações.

O encaminhamento dos adultos pouco escolarizados, realizado pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento do CNO, para ofertas existentes, mostra-se infrutífero face à inexistência destas ofertas na região.

A realização de dispositivos formativos baseados em parcerias entre diferentes entidades permite a rentabilização dos recursos, permite um acréscimo na pertinência e qualidade da intervenção e diminuí a competitividade.

A complementaridade é essencial como forma de assegurar a resolução dos problemas e a rentabilização dos recursos das pessoas e comunidade. Estas interconexões não podem surgir de decretos e políticas centralizadas, têm que emergir da vontade dos actores locais (Cavaco, 2009)

O processo RVCC embora inspirado em metodologias com potencialidades de formação e valorização da pessoa, é enquadrado em políticas que assumem finalidades de gestão de recursos humanos, numa lógica de preparação da mão-de-obra, orientada para as exigências do mercado de trabalho. Todavia, o processo RVCC, ao permitir a valorização da experiência e ao inspirar-se, metodologicamente, na abordagem experiencial, tem potencialidades que podem ser rentabilizadas, pois o processo pode ser orientado numa perspectiva de valorização da pessoa e de emancipação.

O contacto com os adultos pouco escolarizados e o conhecimento do seu percurso de vida permite ao técnico de diagnóstico e encaminhamento realizar um diagnóstico sobre os seus saberes, competências, áreas de interesse e projectos de vida. A recolha desta informação é fundamental para a concepção de dispositivos de educação e formação pensados “à medida” dos adultos.

A complementaridade entre as várias ofertas formativas, na prática, tornou difícil esta articulação devido a:

- reduzida mobilidade, da maioria dos actores locais, para a realização de um trabalho articulado e em parceria;
- o desajustamento da oferta formativa ao público de adultos pouco escolarizados;
- a excessiva dependência dos instrumentos financeiros a qual provoca um conjunto de constrangimentos difíceis de ultrapassar, na medida em que a formação organizada pelas entidades é concebida com a preocupação de respeitar as orientações ditadas pelos instrumentos financeiros, o que dificilmente se coaduna com a formação “à medida” da procura.

Estas limitações repercutem-se no encaminhamento realizado no Centro, o que torna difícil compatibilizar a oferta com o perfil e as motivações dos adultos e com o período temporal em que os adultos se mostram disponíveis para aderir.

Na prática existem diversos constrangimentos, como a reduzida oferta; a indisponibilidade dos adultos em deslocarem-se; a impossibilidade de abertura de cursos EFA ao longo do ano lectivo, por parte das escolas, tendo em conta que as inscrições no CNO decorrem ao longo de todo o ano civil.

A crescente aposta política nas novas práticas ofertas de educação e formação de adultos é coincidente com a sua progressiva estatização e com o menosprezo das práticas de ensino recorrente e da educação extra-escolar. As práticas de reconhecimento de competências são muito pertinentes e úteis, porém não devem ser entendidas numa perspectiva de substituição das ofertas públicas mais tradicionais, dirigidas aos adultos pouco escolarizados, como é o caso dos cursos de alfabetização e educação de base (Ávila, 2008).

Com o aparecimento dos cursos EFA e do processo RVCC, realizado no CNO, as entidades locais, nomeadamente as escolas, reduziram ou eliminaram as ofertas anteriormente existentes (ensino recorrente, cursos de alfabetização, educação extra-escolar).

Também a organização de algumas formações exige um conjunto de requisitos difíceis de cumprir, sobretudo quando há grandes atrasos na aprovação das candidaturas. Com as questões burocráticas o CNO acaba por não ter uma resposta efectiva para os adultos.

A formação modular, disponibilizada até ao momento, é financiada, tornando-se este facto uma motivação para os adultos frequentarem estas acções.

A complexidade subjacente ao processo RVCC exige reformulações e inovações permanentes na organização e funcionamento. Estas reformulações visam a adequação da organização e funcionamento do dispositivo, das metodologias e dos instrumentos de reconhecimento e validação de competências, no sentido de assegurar uma maior qualidade, rapidez e credibilidade social ao processo.

Desde que o Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária foi criado, em 2006, a equipa técnico-pedagógica tem-se mantido estável, e à medida que foram adquirindo experiência os instrumentos utilizados e o funcionamento dos grupos têm sofrido alterações. Estas modificações têm surgido como resultado de reflexão da equipa sobre as suas práticas, como também pelas características do público adulto que se dirige ao Centro, soluções “à medida” dos contextos e das pessoas.

Ao nível dos instrumentos podemos referir, em particular, a criação de novos instrumentos de diagnóstico, aplicados na etapa de diagnóstico pela técnica de diagnóstico e encaminhamento, para melhor conhecermos o perfil dos candidatos.

A maioria dos adultos certificados com o nível B2/B3 manifesta a intenção de prosseguir estudos, inscrevendo-se em cursos EFA, o que demonstra a importância do processo enquanto mecanismo que potencia a aprendizagem ao longo da vida.

O processo RVCC desenvolvido no Centro contribui para aumentar a procura de formação entre os adultos. No entanto, existem obstáculos à adesão à formação por parte dos adultos, segundo a perspectiva de Valentine e Darkenwald (cit in Cavaco, 2009):

- falta de confiança em si;
- desajustamento das formações propostas;
- limitações de disponibilidade;
- carácter não prioritário da formação;
- custo e existência de problemas pessoais.

A reduzida receptividade dos adultos pouco escolarizados à participação na formação resulta, em muitos casos, das suas inseguranças e receios face a formações baseadas no modelo escolar, considerando que as suas dificuldades de leitura e escrita podem ser factores que geram insucesso.

O processo RVCC, no território em análise e no contexto nacional tem sido orientado para a qualificação escolar de adultos pouco escolarizados. Presentemente, as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais são enquadradas em políticas de educação e formação orientadas para a gestão de recursos humanos, mas fundamentam-se em metodologias inovadoras de valorização da experiência das pessoas.

O enfoque dado às metas, no que respeita ao número de adultos certificados, é um dos elementos que está na base da subordinação dos métodos e dos instrumentos de RVCC a uma perspectiva mais orientada para a gestão de recursos humanos.

O progressivo interesse político pelas práticas de reconhecimento de adquiridos originou a expansão muito rápida da rede de Centros e a pressão no cumprimento das metas nem sempre razoáveis, sobretudo se atendermos à complexidade do processo e às especificidades dos contextos de intervenção.

Para a equipa do Centro, torna-se cada vez mais difícil encontrar um equilíbrio na dicotomia quantidade/qualidade. O aumento da pressão da tutela para a concretização das metas torna cada vez mais difícil assegurar as exigências de qualidade impostas pela própria equipa.

Os responsáveis pelo CNO definem a sua acção em função dos instrumentos financeiros disponíveis, os quais delimitam e condicionam o tipo de público, as

metodologias, a organização e funcionamento. As orientações definidas centralmente, influenciam a dinâmica local do CNO (Cavaco, 2009).

O processo de construção das práticas de RVCC, a sua qualidade e credibilidade estão directamente dependentes do tempo que as equipas dedicam à reflexão sobre o seu próprio trabalho.

As equipas tentam encontrar pontos de equilíbrio, difíceis de manter, entre o que seria ideal e o possível.

Existe uma grande fragilidade pelo facto de “ não se encontra edificado um modelo de Acompanhamento e Monitorização devidamente sistematizado e operativo” (Umbelino, 2006, cit in Cavaco, 2009).

À medida que a informação e o conhecimento se encontram cada vez mais na base da estruturação e organização sociedade, a capacidade de produzir e interpretar informação escrita, nos seus diversos suportes e por referência às mais variadas situações, assume um carácter decisivo. Por outras palavras, as sociedades actuais caracterizam-se não apenas pela abrangência e transversalidade da presença da escrita, mas também pelo facto de nessas sociedades o domínio da escrita passar a constituir uma *competência-chave* (Ávila, 2008).

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na actual sociedade, a educação e a formação são as principais formas de preparação ou adaptação dos indivíduos para o mundo do trabalho, o qual em vindo a tornar-se ao longo do tempo cada vez mais exigente. Como tal, a escolaridade insuficiente ou desadequada é um factor de vulnerabilidade para os adultos pouco escolarizados.

A Iniciativa Novas Oportunidades tem como principal objectivo conferir o ensino secundário como qualificação de base de jovens e adultos, traçando para tal dois pilares fundamentais de acção: para os jovens, trata-se essencialmente de prevenir as saídas do sistema de ensino antes de completada a escolaridade obrigatória; para os adultos, trata-se de promover uma segunda oportunidade que lhes permita recuperar, completar e até mesmo progredir nos estudos.

Porém, não basta que hajam os instrumentos mínimos para a melhoria dos níveis de escolaridade dos portugueses, é necessário incentivar a sua procura, e por outro lado é importante que estes sejam flexíveis o suficiente para se adequarem às diferentes situações e necessidades dos adultos. Se não for assegurada esta última condição, crescem as dificuldades perante a primeira.

Os processos de educação e formação (formais) disponíveis para este segmento da população são, neste campo, uma variável chave. O modo como estão organizados e se estruturam a nível curricular e pedagógico, o tipo de instituições que os promovem e as formas de financiamento subjacentes, são alguns dos factores que podem condicionar a mobilização de um segmento da população que, por razões objectivas e subjectivas, tende a ficar à margem destes processos, hipotecando, deste modo, as suas oportunidades nas actuais sociais do conhecimento e da aprendizagem (Ávila, 2008).

Tomando em consideração os dados analisados, é importante reflectir sobre o futuro dos adultos pouco escolarizados, tentando encontrar soluções urgentes para as suas debilidades.

Trata-se essencialmente de ir à origem do seu problema, devendo ser desencadeado um verdadeiro combate aos baixos níveis de escolaridade, massificando e dispersando oportunidades de aprendizagem, que possam chegar a todos os que delas necessitem. Por outro lado, devem garantir-se soluções à medida, individualizadas e de elevada qualidade.

Considera-se que, para se ultrapassar o problema dos adultos pouco escolarizados, relativamente à formação, é necessário conhecer estes adultos, compreender os

seus percursos de vida, os seus problemas, as dificuldades e os seus interesses, caso contrário é muito difícil a construção de dispositivos adequados e pertinentes, condições necessárias para a sua mobilização.

Assim, é fundamental apostar numa melhor articulação entre os vários actores locais envolvidos na dinâmica da formação, nomeadamente os Centros Novas Oportunidades locais, as Escolas Agrupadas e autarquias existentes no concelho, para se poderem constituir lógicas de intervenção. O Centro Novas Oportunidades é um espaço no qual são definidos percursos de aprendizagem ou de reconhecimento de competências para elevar os níveis de qualificação dos adultos, como tal, através da etapa de Diagnóstico, tem conhecimento das necessidades dos candidatos e está em condições para os encaminhar para as ofertas mais adequadas.

Os responsáveis locais pela formação devem estruturar uma estratégia de descentralização, que é fundamental tendo em conta a dimensão do concelho e a escassa rede de transportes públicos, numa lógica de proximidade e de rentabilização dos recursos humanos existentes.

A participação dos adultos pouco escolarizados nas actividades de educação e formação está dependente das lógicas de acção que orientam a intervenção dos actores locais responsáveis pela oferta (Cavaco, 2009). Estas lógicas de acção influenciam de um modo determinante a organização, funcionamento e os resultados das práticas de educação e formação de adultos. O aumento da participação dos adultos pouco escolarizados, nas dinâmicas de educação e formação, está dependente da capacidade que os agentes locais revelam para promover formações “à medida”.

CONCLUSÃO

Neste trabalho procuraram-se abordar temáticas relevantes para a compreensão de alguns aspectos da educação e formação de adultos na nossa sociedade, tendo esta abordagem repercussões sobre o próprio percurso formativo da autora.

Enquanto Coordenadora Pedagógica de um Centro Novas Oportunidades (CNO) senti necessidade de compreender de que forma os CNO podem dar resposta aos adultos que não possuem as competências básicas de escrita, leitura e cálculo.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho tornou-se necessário construir um enquadramento teórico sobre o campo da Educação e Formação de Adultos e a sua evolução ao longo dos anos, para poder inferir sobre as práticas educativas e formativas vivenciadas actualmente.

Procurou-se perceber as políticas de educação e formação nas últimas décadas, em particular no contexto nacional. Procurou-se, também, compreender o aparecimento da Iniciativa Novas Oportunidades, os seus objectivos e estratégias.

O enquadramento teórico permitiu, também, sustentar a análise de dados efectuada a nível nacional, da região do Alentejo, da sub-região do Alentejo Litoral, do Concelho de Santiago do Cacém e do Centro Novas Oportunidades de uma Escola Secundária. Este estudo forneceu dados importantes, mas não permitiu o aprofundar desses dados

É imprescindível que todos os sectores da sociedade, em especial o da educação, reflectam e actuem sobre as questões relativas à formação dos indivíduos, para que numa lógica articulada e integrada se proporcione uma formação abrangente a todos, independentemente do nível económico ou social, de modo que se promova um verdadeiro desenvolvimento humano fundamentado na coesão social e no exercício da cidadania.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima (2002). *Referencial de Competências-Chave de Nível Básico*. Lisboa: ANQ.

ÁVILA, Patrícia (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.

BENAVENTE, Ana (coord.); ROSA, Alexandre; FIRMINO DA COSTA, António e ÁVILA, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Câmara Municipal de Santiago do Cacém (2003). *Diagnóstico Social do Concelho de Santiago do Cacém no âmbito da Rede Social*. Santiago do Cacém: Câmara Municipal de Santiago do Cacém.

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

CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CORREIA, José Alberto (2005). *A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho*. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Carmen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.

- CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- DELORS, J. (1996). *Educação, um Tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- FERNÁNDEZ, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Cadernos SÍSIFO 2.
- FERNÁNDEZ, F. S. (2008). *Modelos Actuais de Educação de pessoas Adultas*. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- FINGER, M. (2008). *A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade*. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Instituto Nacional de Estatística (1992). *Censos 1991 Resultados Definitivos*. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística (2002). *Censos 2001 Resultados Definitivos*. Lisboa: INE.
- JOSSO, M. C. (2008). *Formação de Adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças*. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- LIMA, L. (2008). *A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos*. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Diário da República 8, Série I. Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro.

Despacho nº 21/80 de 04 de Março.

Diário da República 237, Série I-B. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

Diário da República 221, Série I-A. Decreto-Lei nº 378/99 de 21 de Setembro.

Diário da República 206, Série I-B. Portaria nº 1082-A/2001 de 05 de Setembro.

Diário da República 215, Série I-B. Despacho Normativo nº 50/2005 de 09 de Novembro.

Diário da República 5, Série I-B. Despacho Normativo nº 1/2006 de 06 de Janeiro.

Diário da República 101, Série II. Despacho nº 11 413/2006 de 25 de Maio.

Diário da República 115, Série II. Despacho nº 12 591/2006 de 16 de Junho.

Diário da República 9, Série I. Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro.

Diário da República 63, Série I. Decreto Regulamentar nº 31/2007 de 29 de Março.

Diário da República 98, Série I. Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio.

Diário da República 206, Série I. Portaria nº 1100/2010 de 22 de Outubro.

