

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

De Professor do ensino secundário a Formador de RVCC

Filomena da Conceição de Sousa Freire Curado

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

Área de especialização em Formação de Adultos

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

De Professor do ensino secundário a Formador de RVCC

Filomena da Conceição de Sousa Freire Curado

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

Área de especialização em Formação de Adultos

**Dissertação orientada pelo
PROFESSOR DOUTOR BELMIRO CABRITO**

2010

Dedicatória

À memória dos meus pais, Maria Esperança e Luís Manuel Curado,
que com tanta dedicação e amor, iniciaram a minha educação.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Belmiro Cabrito pelas preciosas sugestões e correcções, pela disponibilidade com que acompanhou a elaboração desta dissertação e pela sua boa disposição, o meu muito obrigado.

Aos formadores do CNO da Escola Secundária José Saramago que colaboraram neste estudo, pela disponibilidade demonstrada na realização das entrevistas.

Ao meu marido pelo apoio incondicional que sempre me prestou ao longo deste trabalho.

Às minhas filhas Maria, Teresa e Leonor por compreenderem a minha ausência em momentos importantes da vida familiar.

Às minhas colegas de percurso, especialmente à Conceição, pela colaboração e pelas palavras de encorajamento que sempre me dirigiram.

Bem hajam !

Resumo

Este estudo insere-se no contexto dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, incide sobre um dos intervenientes nestes processos que é o Formador, mais especificamente o Formador que é Professor do Ensino Secundário.

Assim, partiu-se para este estudo com a seguinte questão: como é que um Professor do ensino secundário aprende a ser um Formador de RVCC?

Procura-se deste modo reflectir sobre as mudanças efectuadas, na atitude e na prática profissional do Professor –Formador e discutir o processo de aprendizagem de um Professor do ensino secundário que se torna Formador de RVCC.

A questão de partida e os objectivos deste estudo remeteram para as temáticas da Competência, do Reconhecimento de Adquiridos, da Aprendizagem Experiencial e do Formador de Adultos, que constituem o enquadramento teórico deste trabalho.

É uma investigação de natureza qualitativa, um estudo de caso e tem como objecto de estudo um conjunto de formadores, de um Centro de Novas Oportunidades, integrado numa Escola Secundária. Como método de recolha de informação, foi usada a entrevista semi-directiva a sete formadores do dito Centro. E o tratamento das informações recolhidas foi feito através da Análise de conteúdo.

A investigação efectuada permitiu concluir que os professores deste estudo aprenderam a ser formadores de RVCC essencialmente através da Prática e da Experiência, tornadas objecto de reflexão. Nestas mobilizam um conjunto de recursos: saberes ser relacionais; saberes teóricos, adquiridos autonomamente e através de contextos formais; e saberes práticos objectivados e partilhados com outros com quem trabalham em equipa.

Palavras-Chave: Competência; Formador; Aprendizagem Experiencial; Reconhecimento de Adquiridos.

Résumé

Cette étude s'insère dans le contexte des processus de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences et se centre sur un des intervenants dans ces processus, qui est le formateur, plus spécifiquement le formateur qui est professeur de l'enseignement secondaire. Ainsi, je suis partie pour cette étude avec la question suivante : comment un professeur de l'enseignement secondaire apprend-il à être un formateur de RVCC ?

On cherche donc à réfléchir sur les changements effectués dans l'attitude et dans la pratique professionnelle du professeur – formateur et discuter le processus d'apprentissage d'un professeur de l'enseignement secondaire qui devient formateur de RVCC.

La question de départ et les objectifs de cette étude ont remis vers les thématiques de la Compétence, de la Reconnaissances des acquis, de l'Apprentissage Expérientielle et du Formateur d'Adultes, qui constituent l'encadrement théorique de ce travail.

C'est une investigation de nature qualitative, une étude de cas et qui a comme objet d'étude un ensemble de formateurs d'un Centre Nouvelles Opportunités, intégré dans une École Secondaire. Comme méthode de recueil d'informations, a été utilisé l'entretien demi directif avec sept formateurs du Centre. Et le traitement des informations recueillies a été fait travers l'Analyse de Contenu.

L'investigation effectuée a permis inférer que les professeurs de cette étude ont appris à être formateurs de RVCC essentiellement à travers la Pratique et l'Expérience, devenues objet de réflexion. Dans celles-ci ils mobilisent un ensemble de recours : savoirs êtres relationnels ; savoirs théoriques, acquis de façon autonome ou à travers des contextes formels ; et savoirs pratiques objectivés et partagés avec ceux qui appartiennent à la même équipe de travail.

Paroles-clés : Compétence ; Formateur ; Apprentissage Expérientielle ; Reconnaissance d' Acquis.

Índice

INTRODUÇÃO	8
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1. A COMPETÊNCIA	13
1.1. <i>Algumas abordagens à noção de competência</i>	13
1.2. <i>Dimensão colectiva das competências</i>	18
1.3. <i>Construção e desenvolvimento de competências</i>	23
1.4. <i>Conclusão</i>	28
2. A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E O RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS	29
2.1. <i>A aprendizagem experiencial</i>	29
2.2. <i>O Reconhecimento de Adquiridos</i>	33
2.3. <i>Reconhecimento e Validação</i>	36
2.4. <i>Como reconhecer e validar? Como avaliar competências?</i>	39
2.5. <i>Conclusão</i>	41
3. O FORMADOR	42
3.1. <i>O formador de Adultos</i>	42
3.2. <i>O professor</i>	46
3.3. <i>Conclusão</i>	53
PARTE II-UM ESTUDO DE CASO: OS FORMADORES DO CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ SARAMAGO	55
1. OBJECTO DE ESTUDO	55
2. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	55
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS	56
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
4.1. <i>Recolha de dados</i>	58
4.2. <i>Tratamento de dados</i>	59
5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	61
PARTE III- CONCLUSÕES	63
1. O QUE MUDOU ENTRE O SER PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO E O SER FORMADOR DE RVCC	64
1.1. <i>Funções/tarefas do formador no processo de RVCC</i>	64
1.2. <i>Mudanças nas práticas e nas atitudes</i>	68
1.3. <i>Outras competências</i>	70
2. COMO OS PROFESSORES –FORMADORES OPERARAM ESTA MUDANÇA	73
2.1. <i>Saberes prévios e expectativas</i>	73
2.2. <i>A formação</i>	76
2.3. <i>O contexto organizacional</i>	78
2.4. <i>Obstáculos encontrados</i>	81
2.5. <i>Trabalho de equipa</i>	83
2.6. <i>A experiência e a prática</i>	85
3. SÍNTESE	87
4. CONSIDERAÇÕES DE ORDEM PRÁTICA	88
CONCLUSÃO GERAL	90
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	97
<i>Anexo 1- Guião das entrevistas aos Formadores.</i>	
<i>Anexo 2- Ficha de análise temática transversal das entrevistas.</i>	
<i>Anexo3- Transcrição das entrevistas aos Formadores. (suporte informático).</i>	

Introdução

Parti para este estudo motivada por uma situação nova com que me confrontei no decorrer do meu percurso profissional, que desafiou a minha reflexão e me levou a querer aprofundar algumas temáticas e a responder a algumas interrogações que me foram surgindo. Com a inclusão em Escolas Secundárias de Centros Novas Oportunidades, muitos professores passaram a ser também Formadores nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). À semelhança de tantos outros Professores do ensino secundário em Portugal, encontrei-me de um ano lectivo para o outro a desempenhar um papel completamente diferente daquele para o qual fui formada e no qual fui adquirindo experiência. Senti-me no meio de uma “revolução”. Como é que um professor passa para um paradigma com pressupostos teóricos e metodológicos tão diferentes? Como é que um Professor do ensino secundário, mergulhado na forma escolar, aprende a desempenhar um papel tão diferente? Esta dúvida levou-me a formular a minha questão de partida:

“ Como é que um Professor do ensino secundário aprende a ser um Formador de RVCC?”

Esta questão implica outras mais específicas, que chamarei de orientadoras: que mudanças foram operadas nas representações, nas atitudes e nas práticas profissionais dos professores –formadores? Como se fizeram essas mudanças? Como é que os saberes prévios e as expectativas condicionaram a aprendizagem do novo papel? Qual a importância da aprendizagem experiencial na construção das competências mobilizadas? Qual o lugar da formação nesta aprendizagem? Em que medida é que a Escola e o Centro de Novas Oportunidades, com os seus recursos, política formativa, organização e relações humanas constitui um contexto propício à construção das novas competências? Qual a importância do trabalho em equipa e das redes de saberes como recursos mobilizados nas novas competências?

Início o meu estudo com dois objectivos: reflectir sobre as mudanças efectuadas nas representações, na atitude e na prática profissional do Professor –Formador e discutir o processo de aprendizagem de um Professor do ensino secundário que se torna formador de RVCC. Por isso decidi, depois de algumas hesitações, dar à presente dissertação o seguinte título: **De professor do ensino secundário a formador de RVCC.**

Assim, procuro clarificar a função do formador no processo de RVCC, identificar as mudanças operadas na prática profissional do Professor –formador, reflectir sobre as transformações ao nível da atitude e explicar a forma como o professor aprende a executar as novas tarefas.

A problemática apresentada e os objectivos do meu estudo remetem para as temáticas da Competência, do Reconhecimento de Adquiridos, da Aprendizagem Experiencial e do Formador de Adultos.

O tema da Competência é muito importante para o meu estudo porque para desempenhar as novas funções, o Professor – formador irá mobilizar outras competências profissionais que não as do professor que se associa à forma escolar, logo a clarificação deste conceito é importante para perceber como construiu ele estas novas competências.

Como uma das funções mais importantes do formador, e também aquela em que ele mais se distancia da forma escolar, é o Reconhecimento e Validação de Competências, o aprofundamento dos temas do Reconhecimento de Adquiridos e da Aprendizagem Experiencial tornam-se importante para percebermos respectivamente as mudanças operadas ao nível das funções e das práticas e o processo que torna possível essas mudanças.

Sendo sobre a figura e o papel do formador que incide o meu trabalho, torna-se pertinente abordar os temas do Formador de Adultos e do Professor.

Este estudo será de natureza qualitativa, será um estudo de caso e tenho como objecto de estudo um conjunto de formadores, do Centro de Novas Oportunidades, da Escola Secundária José Saramago.

Como método de recolha de informação, vou usar a entrevista semi-directiva a sete formadores do dito Centro. E posteriormente farei o tratamento das informações através da análise de conteúdo.

Quero desde já esclarecer que, como o objecto de estudo desta investigação é um conjunto de professores, que exercem actualmente funções de Formadores de RVCC, convencionei chamar ao longo desta dissertação Professores – Formadores a estes profissionais. Entenda-se por Professor –Formador o indivíduo que fazendo parte do grupo profissional dos Professores, num contexto de mudanças organizacionais,

desempenha a função de Formador em Centros Novas Oportunidades que fazem parte de Escolas Secundárias.

Este trabalho está estruturado em três partes: na parte I irá fazer-se um enquadramento teórico da problemática a estudar. A parte II tem por título genérico «Um estudo de caso: os formadores do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária José Saramago» e nela se fará a contextualização metodológica do estudo. E na parte III serão apresentadas as conclusões deste estudo.

Parte I
Enquadramento teórico

Parte I - Enquadramento teórico

Para fazer o enquadramento teórico deste estudo vou começar por abordar o tema da Competência a partir de algumas perspectivas teóricas quer sobre o conceito, quer sobre a sua construção de competências.

No capítulo II pretendo reflectir sobre a Aprendizagem experiencial, aprofundar o tema do Reconhecimento de Adquiridos e clarificar os conceitos de Reconhecimento e Validação.

Por fim, no capítulo III irei explorar conceitos como o de Formador de Adultos, Professor e Professor – formador.

1. A Competência

O tema da competência é um tema central para o estudo a que me proponho: o professor -formador de RVCC, objecto deste estudo, ao exercer estas novas funções está a mobilizar novas Competências. Importa pois clarificar este conceito. Embora tendo a noção de que existe uma pluralidade de definições de competência e que esta noção, tal como sublinha Wittorsky (1998), está ainda em vias de construção, tentar-se-á no final deste capítulo ter um conceito de Competência que seja adequado a este estudo, que permita algum rigor conceptual e que facilite a comunicação.

1.1. Algumas abordagens à noção de competência

Segundo Le Boterf (2005, pág. 18) “Ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis.”

A Competência é antes de mais uma combinatória particular, porque feita em cada situação e para cada situação particular, de múltiplos elementos. Para fazer face a um problema complexo ou a determinado acontecimento a pessoa deve saber seleccionar os elementos pertinentes e organizá-los.

Num outro texto (Le Boterf, 1998, pág. 144) diz-se “ um indivíduo realiza com competência as suas actividades combinando e mobilizando recursos (saberes, saberes -fazer, qualidades, etc)”

Le Boterf repudia a ideia de competência como um estado que se atinge ou adquire de uma vez por todas, ela é efectivamente um processo. É o processo ou elo que reúne recursos, actividades e resultados. A competência só pode ser reconhecida como tal se a pessoa for capaz de construir e de adaptar o elo combinatório dos recursos, actividades e resultados visados em relação a um contexto particular, ou seja, se em cada situação a pessoa for capaz de construir ou adaptar a combinação pertinente de recursos para agir num determinado sentido.

Ao considerarmos a Competência como um estado podemos estar a confundi-la com um Recurso. Contrariamente a isto, Perrenoud (1999) afirma que a Competência pode funcionar como um recurso mobilizável por outras competências mais amplas,

segundo ele, a competência tem uma dupla face: pode mobilizar recursos ou funcionar como recurso de outras competências.

Le Boterf faz uma distinção entre **Competência exigida e Competência real**.

A Competência exigida/requerida é a que é prescrita, a que se encontra em referenciais¹, estes na concepção deste autor são mesmo referências: objectivos em função dos quais se vão organizar as aprendizagens e construir as Competências reais. Estabelecendo uma analogia musical Le Boterf diz que as Competências exigidas são a partitura e as competências reais são a interpretação. A partitura é uma prescrição, são as regras ou os critérios que é preciso ter em conta. A Competência real é a que se manifesta na interpretação.

Existe uma singularidade, cada pessoa tem os seus próprios esquemas de acção.² A Competência é um esquema operativo ou “esquema de conduta”. Este constitui uma resposta organizada aos vários desafios, problemas e imprevistos que é específica de cada pessoa. Cada um tem “uma certa maneira de agir” para realizar a actividade com competência. Não há uma única maneira de resolver um problema com competência.

Bellier (2001) apresenta cinco abordagens diferentes da competência:

Uma das abordagens dominantes consiste em associá-las a saberes. Nesta abordagem aquilo que é explicativo da acção bem sucedida é o facto de se possuir saberes. A competência seria o saber em acção. Mas Bellier objecta dizendo que os saberes fazem parte da competência, mas não são a competência. Por vezes nem sempre os que melhor sabem fazer, são os que melhor fazem. Também Perrenoud (1999) diz que embora os conhecimentos sejam condição necessária da Competência, possuir muitos conhecimentos não significa necessariamente competência. Há que julgar a sua pertinência em relação à situação e mobilizá-los com discernimento.

Outra abordagem identifica competência com Saber-fazer e Saber-agir. É a abordagem da maior parte das organizações de trabalho. Um saber fazer que deve ser praticado e que está ligado a uma acção que é visível e verificável. Nesta perspectiva a

¹ Referenciais são construções organizadas de elementos constitutivos de uma aprendizagem e de um programa e, por extensão, de um ofício ou de uma competência, serve de referência à análise ou à avaliação da aprendizagem de um programa ou de competências relativas a um ofício. (Figari et al, 2006)

² Le Boterf recupera a ideia de Piaget dos “esquemas operatórios” que são gerais, isto é têm uma estrutura geral e que se vão adaptando em cada situação particular.

competência mede-se e verifica-se pelos seus resultados. A competência é a acção bem sucedida e este sucesso é apreciado em função das escolhas da organização. Le Boterf (2005) distingue saber-fazer de saber-agir. E refere que nas organizações e situações de trabalho de prescrição fechada, de facto competência define-se como saber fazer. Por seu turno nas situações de trabalho em que se dá o confronto com as eventualidades, inovação, tomada de decisão, estamos numa prescrição aberta e aí a Competência define-se como saber –agir. As prescrições têm tendência a dar prioridade aos resultados esperados. A liberdade de acção e de iniciativa é aceite contanto que o resultado esperado seja atingido. Nas prescrições abertas não se exige um perfil comportamental único, podem prescrever-se exigências sem as traduzir por comportamentos preestabelecidos e independentes da singularidade pessoal. Esta prescrição toma a forma de um *script* flexível e evolutivo. Ou seja, há várias maneiras possíveis de se realizar uma tarefa.

Também Perrenoud (1999) alerta para que não se confunda «saber – fazer» com Competência, um «saber fazer» pode ser um recurso mobilizável por uma ou mais competências.

Uma outra abordagem é a abordagem pelos comportamentos, pelo saber- estar. A competência seria explicada por um conjunto de saberes-estar ou de comportamentos. Incide mais sobre o domínio pessoal, aquilo que pertence ao próprio indivíduo, as atitudes que permitem distingui-lo dos outros, ou seja a sua personalidade. De acordo com esta abordagem pode mesmo definir-se algumas competências genéricas e comportamentais, ditas transversais.

Efectivamente não se pode negar que na competência, isto é, no facto de se agir com êxito, há participação de saberes comportamentais, mas eles por si só não explicam a acção competente, nem podem ser identificados com ela, porque se todas as competências se constroem na acção, o mesmo não acontece com os saberes estar, cujos modos de construção são os mais diversos, porque se prendem com os mecanismos complexos de construção da personalidade. Estes constituem recursos.

Segundo Witte (1994), desde o fim da época tayloriana³ que qualidades como responsabilidade e autonomia, que pertencem à ordem do saber –ser, são muito

³ Segundo o taylorismo numa organização de trabalho deve haver uma divisão de funções, em que cada trabalhador deve apenas conhecer as tarefas prescritas para a sua função e limitar-se a executá-las, sem espaço para a autonomia ou para a criatividade.

procuradas no mundo do trabalho. Bellier (2001) diz também que na maioria dos referenciais de empresa ou de formação encontramos denominações que são da ordem do saber- ser ou saber estar: sociabilidade, adaptabilidade, carisma, sentido de comunidade, saber comunicar, etc. mas tudo isto pode ter um lado perverso: ao insistir na responsabilidade do indivíduo e no lugar da sua personalidade nas competências, as empresas diluem a responsabilidade colectiva, ou seja, pode passar a ser do indivíduo e da sua personalidade a responsabilidade numa situação de desemprego ou da manutenção do seu posto de trabalho.

Quando atrás se disse que as competências genéricas ou comportamentais são transversais, propõe-se uma tese contestada por alguns autores: a da transversalidade das competências. Falar em competência transversal, segundo Bellier é mesmo contraditório com a própria definição de competência como combinação original ligada a uma situação particular, é colocar a hipótese de que determinadas competências estão sistematicamente disponíveis qualquer que seja a situação em que se apliquem.

Contrariamente, a ideia da transversalidade das competências é partilhada por Perrenoud (1999) que diz mesmo que toda a competência é transversal, na medida em que converge para situações analógicas, as competências permitem-nos enfrentar conjuntos de situações.

Desde o nascimento passamos por situações que vão formando conjuntos e cada conjunto apela para competências específicas. Pode-se representar a evolução de uma pessoa como a construção pragmática e intuitiva de tipologias de situações. Assim, ao vivermos uma situação nova, por intuição analógica ligamo-la a um conjunto lógico, o que nos vai permitir fazer as transferências necessárias, ou seja, accionar os esquemas certos, para respondermos adequadamente a essa situação.

As competências são assim transversais a um conjunto de situações e quanto mais se repetirem as situações, mais consolidadas ficam as competências. As situações profissionais são conjuntos privilegiados: os postos de trabalho ocupados, a divisão das tarefas vão fazendo com que as competências se reproduzam dia após dia, as competências profissionais constroem-se assim a uma velocidade maior. Noutros campos de acção os intervalos entre situações semelhantes são maiores.

A abordagem mais clássica consiste em combinar estas diferentes abordagens sob a forma de uma trilogia: a soma dos saberes, saber-fazer e saber-estar. Esta soma

forneceria o conjunto das competências necessárias para manter um emprego ou para caracterizar um indivíduo. Mas a acumulação de saberes, que não sabemos se são e como são mobilizados, de saber fazer, que são apenas uma lista de actividades, e de saber estar, que não sabemos o que são, não nos permite explicar a acção com êxito. A própria noção de acumulação é inadequada para explicar a competência. Será mais correcto falar em integração. Esta noção também é referida por Le Boterf (2005) como sendo uma “noção fraca para os desafios fortes”(Le Boterf, 2005, pág. 18) colocados actualmente no mundo das organizações.

Uma outra abordagem possível é a das competências cognitivas. Michel e Ledru definem competência como “capacidade de resolver problemas de forma eficaz num dado contexto”(Bellier, 2001, pág. 254), esta abordagem incide sobre o «como» se resolvem os problemas, a competência não é o que se faz, mas o «como se faz» de forma satisfatória.

Não é a acção que interessa, mas os procedimentos intelectuais, de ordem cognitiva, que estão subjacentes à acção, que são explicativos do «como» se consegue agir. Desempenham um papel de guia da acção e permitem integrar outras competências em função do contexto. Também aqui se rejeita a ideia de soma ou acumulação, para se dar lugar à combinação original num dado contexto de vários aspectos cognitivos, entre outros.

Em cada resolução de um problema existe uma competência particular, um determinado procedimento intelectual está presente, que desempenha um papel de integração em relação às outras e que guia a acção.

Para Bellier (2001) mesmo que sejam abundantes as definições de Competência, parece existir um consenso quanto a um conjunto de características: ligação entre competência e acção, a competência permite agir, não existe independentemente da actividade; a competência é contextual, está sempre ligada a um determinada situação; todos concordam em incluir nela um pouco de saber, muito de saber fazer e frequentemente (nem sempre) de saber estar; e a integração, não a soma, destes conteúdos.

Sugere-se que se mantenha a ideia de que “a competência permite agir e ou resolver problemas de forma satisfatória num contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada.”(Bellier, 2001, pág. 244) A competência pressupõe

assim um conjunto de procedimentos intelectuais que intervêm para combinar ou integrar determinados saberes, saber fazer e saber estar, de forma a agir com êxito numa situação ou contexto particular.

1.2. Dimensão colectiva das competências

As competências referem-se sempre a pessoas. Não há competências sem indivíduos. As competências reais são singulares, são específicas de cada um. A isto chama Le Boterf (2005) dimensão individual da competência.

No entanto além desta dimensão individual, elas têm uma importante **dimensão colectiva**.

Agir com competência supõe combinar e mobilizar não apenas os seus recursos, mas também os do meio ambiente. Este meio ambiente pode ser entendido como a interacção com outros, por exemplo numa situação de trabalho, dentro de uma organização.

Pineau (1991) na sua teoria tripolar da formação coloca como um dos pólos da formação do indivíduo a sua interacção com os outros, ou seja, a experiência do outro pode-se transformar em conhecimento, assim como a interacção com o meio. E estes conhecimentos são mobilizáveis em competências.

A competência profissional pressupõe conhecer e cumprir as regras do “ofício” (metier) e, se a sua aplicação faz parte de uma competência real, que é de cada profissional, a definição destas regras é de carácter colectivo, eu diria mesmo corporativo. Faz parte de um conjunto de saberes que se transmite em interacção, do “mestre” para o “aprendiz”, embora este o possa vir a mobilizar ou não. Obviamente nos contextos actuais de trabalho, estes saber - fazer são cada vez mais “património” de uma equipa ou organização⁴ e transmitidos e construídos no seio desse colectivo, constituindo assim um conjunto de aprendizagens informais que, embora sejam mobilizadas individualmente, não deixam de ter uma dimensão colectiva.

Pensando em termos de uma economia de competências, as organizações devem desenvolver os recursos pertinentes e conseguir um contexto social e organizacional que possibilite a criação de verdadeiras competências.

⁴ Colectivos onde trabalham assalariados (empresas de produção, serviços, administrações, etc.)

É importante nas situações de trabalho, que se articulem nas competências saberes colectivos capitalizados e redes de cooperação. A resposta competente é assim uma resposta de rede.

Segundo Le Boterf as organizações, além de uma Economia de competências deverão desenvolver uma Economia de saberes, porque é necessário salvaguardar, enriquecer e trocar saberes objectivados. A competência dos indivíduos depende cada vez mais destas rede de saberes.

Esta dimensão colectiva apela a uma responsabilidade partilhada. O indivíduo não deve ser o único responsável pela construção das suas competências. A organização, ao dar lugar à iniciativa e à polivalência abrirá a possibilidade de construção de competências.

Não basta saber agir, é necessário também querer agir e poder agir, e este corresponde à existência de um contexto, organização de trabalho e condições sociais, que seja propício à acção competente.

A competência individual apoia-se também, em corpos de saberes que são elaborados socialmente e transmitidos nas situações de aprendizagem formal dos indivíduos e que estão representados nas suas qualificações. Com efeito estas não sendo sinónimo de competência, significam que o indivíduo tem recursos com os quais pode construir competências.

A apoiar esta dimensão colectiva das competências está a concepção de **Demailly**. Centrando-se nas competências profissionais, a competência é apresentada como ligação entre as características das pessoas, os requisitos do trabalho e o reconhecimento social da ligação entre eles. (Demailly, 1994)

Começamos pelas características ou capacidades: são propriedades físicas e mentais que os indivíduos adquirem ao longo da trajectória da sua socialização (podem ser próprias do indivíduo ou comuns ao grupo), através da escolaridade e do conjunto da experiência de trabalho. São capacidades de ordem cognitiva: saberes e saber-fazer, formais ou implícitos, práticos ou teóricos, conscientes ou inconscientes; ligados ao manejo da matéria, da natureza, dos utensílios, das máquinas, dos signos, dos homens e das organizações. Mas também são de ordem afectiva e de carácter (iniciativa, sentido de disciplina, capacidade de arriscar, abertura ao outro, tolerância, etc.).

Mesmo de ordem ética (lealdade, capacidade de seguir uma deontologia, respeitar contratos, respeitar a lei, etc.)ou seja, do domínio do saber ser.

Estas características só começam a ser competências a partir do momento em que são pertinentes em relação a situações específicas que as requerem e onde são reconhecidas como tais. Este reconhecimento deriva de uma adequação entre as características das pessoas e os requisitos das tarefas e das situações. Mas para que haja reconhecimento social há necessidade de um trabalho estratégico, simbólico e retórico a quatro níveis: valorizar as capacidades em questão, identificá-las e dar-lhes um nome; designar os membros de tal grupo como possuindo os recursos procurados; juntar um pacote de competências num conjunto complexo, coerente e identificável que se pode estabilizar provisoriamente e constituir a profissionalidade⁵ de um grupo profissional⁶; definir as situações – problema e os requisitos das mesmas. Este trabalho de reconhecimento pode ser de ordem individual ou colectiva. Pode ser operado pelo grupo profissional, mas também pelos grupos usuários, grupos sociais, administrações, organizações... A competência necessita não só de resultados, mas também da validação por outros desses resultados.

Também as exigências ligadas às situações de trabalho ou aos cargos, ou seja, os requisitos definidos em relação às tarefas, aos empregadores, ao mercado de trabalho ou às organizações são construções sociais que podem ser entendidos como dados, produtos das evoluções estruturais e tecnológicas das organizações e dos mercados de trabalho. A evolução torna obsoletos alguns saberes e saber –fazer e substitui-os por outros. Por exemplo as transformações do público escolar com o aumento da escolaridade obrigatória, exige aos professores o desenvolvimento de novas competências, nomeadamente relacionais e organizacionais, reclamando a emergência de uma nova definição do ofício. As mudanças do meio envolvente também requerem dos ofícios uma adaptação mais ou menos ligeira ou brutal que fará desaparecer alguns e transforma todos. Os requisitos também são construídos por estratégias de negociação, objectivas e conscientes, de diferentes grupos (sociais, corporativos, políticos, etc.). E nesta construção também está presente a dimensão ideológica e cultural.

⁵ Profissionalidade é o conjunto de competências consideradas como caracterizando normalmente os membros de um dado grupo profissional.

⁶ Grupo profissional é o conjunto de indivíduos que ocupam objectivamente lugares semelhantes na divisão técnica e social do trabalho.

Mas o reconhecimento social das competências profissionais é uma construção instável. Os grupos profissionais podem ver postos em causa o seu trabalho por outros grupos sociais (clientes, empregadores, grupos concorrentes...). Inversamente também podem ser instituídos vendo reconhecidos um conjunto de tarefas como fazendo parte de um conjunto coerente, identificável, ligado a um corpo de saberes específicos, suficiente para ocupar os trabalhadores a tempo inteiro, são ofícios que nascem a partir de funções estabilizadas, que correspondem a necessidades novas, exigindo capacidades específicas.⁷ A instabilidade das competências inscreve-se no processo contínuo de divisão social e técnica do trabalho.

Nos modelos organizacionais actuais encontramos um certo número de tendências quanto ao conteúdo das profissões que permitem “conviver” com esta instabilidade do reconhecimento social das competências: uma tendência ao alargamento das competências e à subida do nível de certificação exigido numa profissão; uma tendência para uma definição mais sistemática destas competências nas suas dimensões cognitivas e culturais; o carácter evolutivo das competências tornou-se uma característica inerente à própria competência, um trabalhador competente não é um trabalhador que sabe, mas um trabalhador que sabe aprender.

Segundo a autora os grupos profissionais têm um papel muito importante na construção das competências dos seus membros. Embora as organizações profissionais lutem contra a instabilidade social das competências ou mais precisamente contra as suas consequências para os membros do grupo (perda de emprego, valor profissional das pessoas posto em causa, desvalorização dos títulos, intensificação do trabalho, etc.), quando o futuro deixa entrever desenvolvimento pessoal, novos prazeres profissionais, os indivíduos e os grupos lançam-se voluntariamente num processo que põe em causa rotinas, alarga as suas competências e leva-os a serem actores de mudança.

Também as organizações têm um papel na génese e transformação de competências: pelas mudanças tecnológicas introduzidas; pela adesão a novos projectos, que pode produzir mudanças profundas nas competências e nas condutas, remodelar a divisão do trabalho e transformar as identidades profissionais; e pelas próprias estruturas, tais como, organização espaço-temporal, financiamentos, modos de decisão, cooperações organizadas, etc. que também influenciam as condutas profissionais.

⁷ Um grupo profissional emergente são os profissionais de RVC nos Processos de Reconhecimento e Validação de Competências.

Vemos assim que toda a competência individual ou colectiva é então, por definição, imperfeita, relativa e evolutiva.

Também Wittorsky (1998) nos apresenta a competência como um “saber agir “ reconhecido. Ninguém se declara a si mesmo competente, isso depende de uma apreciação social. Segundo ele a competência é produzida por um individuo ou um colectivo numa dada situação e é reconhecida socialmente. Corresponde à mobilização na acção de um certo número de saberes combinados de maneira específica em função do quadro de percepção construído pelo actor da situação.

É finalizada, contextualizada, específica e contingente. Produzida em função da forma como representamos a situação, “uma competência é sempre uma produção inédita numa situação particular.” (Wittorsky, 1998, pág. 67)

Wittorsky apresenta cinco componentes da Competência: cognitiva, cultural, afectiva, social e praxeológica. Estas componentes articulam-se em três níveis: Micro, do indivíduo ou grupo autor ou produtor da competência; Meso ou Social, meio social imediato (grupo de pertença ou colectivo de trabalho); Macro ou societal, organização na qual estão inseridos os indivíduos.

A componente cognitiva é suportada pelo nível Micro e é constituída por dois elementos: por um lado as representações cognitivas (saberes e conhecimentos adquiridos) e os esquemas e teorias implícitas; por outro lado as representações que o actor (agente) faz da situação em que se encontra, ou seja, a construção activa pelo actor do sentido da situação. Este segundo elemento tem um papel de primeiro plano na produção da competência.

A componente afectiva é um dos grandes motores da competência. Ela reagrupa três elementos: a imagem de si, valorizada ou desvalorizada; o investimento afectivo na acção, ou seja, o facto de se viver com sofrimento ou com prazer o que fazemos; e o envolvimento, ou seja, a motivação. Esta componente é largamente influenciada pelo nível do envolvente imediato, isto é, nível meso ou social.

A componente social compreende ao mesmo tempo o reconhecimento efectivo pelo envolvente imediato (nível meso ou social) ou pela organização (nível macro) da prática do indivíduo ou grupo e a aposta que o indivíduo ou grupo faz nesse reconhecimento da sua prática. Essa componente social inclui as escolhas que o actor vai fazer daquilo que quer mostrar da sua prática.

A componente cultural corresponde à maneira como a cultura da organização vai imprimir certas formas às competências produzidas. Esta componente provém da influência dos níveis meso e macro sobre o nível micro.

Por fim a componente praxeológica, a parte observável da competência, o seu aspecto visível, a prática cujo produto (a *performance*) se torna objecto de uma avaliação social.

As cinco componentes são mobilizadas e combinadas ao nível do individuo ou grupo, mas influenciadas pelos níveis meso e macro. Com efeito a produção de competências requer o reconhecimento do meio social imediato, mas também se torna objecto de uma avaliação por parte da organização, que pode a partir dela qualificar, classificar, definir níveis de responsabilidades e níveis de remuneração.

Vemos então, quer pela importância atribuída às componentes cultural e social das competências, quer pela ideia de que o nível meso e macro influenciam decisivamente o nível micro, que Wittorsky também coloca em evidência esta dimensão colectiva das competências.

1.3. Construção e desenvolvimento de competências

Para Perrenoud (1999) a competência é a capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a estes. Ou seja pôr em acção, isto é, integrar, utilizar ou mobilizar vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. Estes podem ser mais elementares e superficiais ou mais complexos e organizados em redes. O indivíduo deve avaliar, em função da situação, se são ou não pertinentes e mobilizá-los com discernimento.

Para isso é necessário possuir «uma inteligência operatória, esquemas heurísticos ou analógicos e processos intuitivos» que permitem identificar os problemas e acelerar a mobilização dos conhecimentos adequados à sua resolução.

As competências são aquisições, aprendizagens construídas e não virtualidades da espécie, ao contrário do que defende Chomsky (*in* Perrenoud, 1999) que considera a competência como potencialidade de qualquer mente humana, ou seja, que a capacidade de construir competências faria parte do património genético do ser humano.

A construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, ao serviço de uma acção eficaz. Estes esquemas desenvolvem-se e estabilizam-se na prática, constroem-se por treino. Treino este que será tanto mais eficaz, quanto mais associado a uma postura reflexiva. E isto só é possível se o sujeito tiver tempo de viver as experiências e analisá-las.

Dando o exemplo da aprendizagem de uma língua estrangeira, a competência linguística constrói-se com a prática da língua, multiplicando situações de interacção, numa conjugação de repetição e de variações onde se aprende a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes.

Como vemos, para Perrenoud, a mobilização de recursos não é espontânea e nasce de um treino intensivo.

Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de todos e acciona esquemas constituídos.

O que são esquemas? Não podemos confundi-los com simples hábitos. Os hábitos são esquemas simples e rígidos, porém nem todo esquema é um hábito. O esquema tal como Piaget o concebe, sendo a estrutura invariável de uma operação ou de uma acção, não leva necessariamente a uma repetição idêntica, pelo contrário permite, por acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. O esquema é uma ferramenta flexível.

Ao nascermos dispomos de alguns, poucos, esquemas hereditários, e a partir destes construímos outros de forma contínua. São estes esquemas que nos permitem mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação.

Poder-se-ia identificar competência com esquema, mas o autor diz que uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Porque cada esquema suporta uma acção, contudo a competência envolve diversas acções, logo, diversos esquemas: percepção, pensamento, avaliação, que suportam inferências, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, etc.

No início da sua génese uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Mas este funcionamento tende a automatizar-se gradativamente e constituir-se em esquemas complexos.

Ao rotinizarem-se as acções tornam-se operações. Para chegar a tamanha automatização de funcionamento é precisa uma fortíssima redundância de situações semelhantes.

Não muito longe desta concepção estão os psicólogos do trabalho e os ergónomos. (Wittorsky, 1998) Estes utilizam um conceito que chamam “competências incorporadas à acção” que são mobilizadas essencialmente nas situações conhecidas do actor e semelhantes a rotinas realizadas sem necessidade de raciocínio. Léontiev diferencia a acção de operação “uma acção é um processo submetido a um fim consciente, enquanto que uma operação é um meio de realização da acção”. Dá o exemplo da condução automóvel para explicar a passagem progressiva de uma acção para operação.

Para Perrenoud é através de outro conceito de Piaget que ligamos o desconhecido com o conhecido: a Assimilação.⁸ Mas não assimilamos tudo com a mesma velocidade, às vezes ela ocorre instantaneamente outras vezes precisamos de tempo e esforço. Há situações diferentes: casos em que não há desfasagem entre o momento em que se apresenta a situação e o momento em que o sujeito reage, a mobilização é feita quase instantaneamente, o esquema está estabilizado; situações em que a mobilização não é evidente, não é rotinizada, requerem reflexão, deliberação interna, pode haver consulta de pessoas ou recursos; e situações intermédias, em que a deliberação é rápida, segura e perceptível.

Bastien (*in* Perrenoud, 1999) diz que um especialista é competente quando domina com rapidez e segurança as situações comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que entram em acção sem vacilações ou reflexão real; e quando é capaz com esforço de reflexão, de coordenar e diferenciar rapidamente os seus esquemas de acção e os seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

Vemos assim em Perrenoud que a competência é uma capacidade construída através de um treino em que se vão formando esquemas que permitem julgar da pertinência dos recursos (principalmente conhecimentos) a mobilizar em cada conjunto de situações e que permitem a acção eficaz. A competência é assim rotinizada para um conjunto de situações. O que acontece então em relação às situações inéditas, que não cabem nos conjuntos conhecidos? segundo este autor elas levam a um funcionamento reflexivo, que leva à tomada de consciência dos limites dos esquemas e a um processo deliberativo.

⁸ Em cada novo acto de conhecimento ou situação nova o desconhecido é assimilado às estruturas do sujeito, através da acomodação simultânea destas, em função da situação particular.

Verificamos que é privilegiado o treino que leva à automatização na construção de competências. Contrariamente Le Boterf (2005) coloca como condição da existência de Competência a reflexão: só posso dizer que agi com competência se souber o que fiz, como fiz e porquê. A obtenção de êxito não é sinónimo de competência: as acções automáticas não são competentes, os resultados conseguidos por tentativa e erro não são decorrentes de competências, acções realizadas por imitação também não são competência. “A prática pode ser cega e ter êxito”(Le Boterf, 2005, pág. 36)

A competência tem uma dupla dimensão: o Saber ser capaz e saber Porquê e Como se é capaz. Uma pessoa não pode ser reconhecida como competente senão quando é capaz, não apenas de realizar a acção, mas também de compreender o «porquê» e o «como». Estamos a falar do Eixo da distanciação em relação à acção.

Este permite-nos fazer uma metacognição, ou seja, permite-nos “Compreender” a acção competente. E consiste num retorno reflexivo do sujeito às combinatórias de recursos e estratégias de acção que pôs em pratica. Pressupõe um distanciamento entre o sujeito e a sua actividade.

Este exercício de metacognição desenvolve a capacidade do sujeito conduzir as suas próprias aprendizagens e desenvolve a capacidade de transferência de aprendizagens.

Para Wittorsky (1998) as competências produzem-se e transformam-se em três campos: o campo da biografia – percurso de socialização do individuo, o campo da experiência profissional e o campo da formação.

Apresenta cinco vias principais de desenvolvimento de competências:

apenas através da acção, quando as situações novas exigem do indivíduo a produção, por tentativa e erro, por ajustamentos sucessivos, sem acompanhamento reflexivo, de competências novas. Estamos na lógica da acção e às competências assim produzidas chamamos “competências incorporadas”. São as competências que dominam as rotinas, eficazes nas situações que apresentam as mesmas características «Conjuntos de situações» na linguagem de Perrenoud ; contrariamente, tal como já vimos, segundo Le Boterf as acções, mesmo com êxito, mas sem reflexão, não produziriam competências.

Combinando **acção e reflexão sobre a acção**. Este processo observa-se quando o actor é colocado perante uma situação nova. As competências assim produzidas chamam-se «competências dominadas ou intelectualizadas». Nesta lógica de reflexão e formação faz-se alternadamente entre transmissão de saberes teóricos e a produção de

competências em estágio e os saberes aí produzidos são «saberes na acção», «saberes-fazer»;

Analisando práticas já iniciadas, ou seja, através de uma **reflexão retrospectiva sobre a acção**. Consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na acção e transformá-las em novos «saberes sobre a acção», isto é, as competências são postas em palavras e transformadas em saberes comunicáveis válidos para um grupo, ou seja, transmissíveis a outros;⁹

Reflexão para a acção, isto é, reflexão antecipadora da mudança. Situações de definição antecipada de novas práticas pelos trabalhadores. Os actores destes grupos elaboram e utilizam ao mesmo tempo as competências. Por isso as competências assim elaboradas chamam-se «competências do processo» e os novos saberes produzidos são «saberes para a acção»;

A quinta via utiliza uma lógica de **integração e assimilação**. Os saberes teóricos adquiridos pela formação são integrados em conhecimentos pelos indivíduos e vão «alimentar» as capacidades¹⁰ que tomarão a forma de competências diferentes segundo as situações encontradas. A formação transmitirá os saberes que supostamente serão investidos (mobilizados) na prática, sob a forma de competências, quando o indivíduo estiver em situação profissional.

Para este autor não existe um modelo explicativo único sobre a realidade do processo de desenvolvimento de competências. A abordagem feita dá conta de cinco vias que estruturam individual ou colectivamente «Práticas de desenvolvimento de competências» (PDC), que estão fortemente ligadas aos hábitos e às formas de aprendizagem da formação inicial e da actividade profissional.

Cada indivíduo tem uma maneira particular de produzir as suas competências.

⁹ Saber é um enunciado descritivo ou explicativo de uma realidade, logo comunicável, estabelecido e reconhecido numa comunidade científica e cultura, numa certa época.

Conhecimento é o resultado do processo de interiorização pelo indivíduo dos saberes que lhes são transmitidos, ou seja, é o produto do processo de compreensão e de memorização. É o que o indivíduo conserva do que lhe foi transmitido.

¹⁰ Capacidades são disposições para a acção relativamente transversais, potencialidades descontextualizadas até serem investidas na acção.

1.4. Conclusão

Por Competência entende-se assim, uma combinação e mobilização inédita, consciente e pertinente de recursos, de forma a agir com êxito, isto é, segundo determinados critérios e exigências, a fim de produzir resultados, numa situação ou contexto particular.

Toda a competência é inédita, porque produzida em cada situação específica, para aquela situação particular, mobilizando os recursos adequados à resolução de um problema concreto. Isto exclui a transversalidade das competências. O que de facto é transversal são os recursos mobilizáveis pelas competências, porque esta mobilização constitui uma combinatória original em cada situação. Situação que pode ser mais simples ou mais complexa, mais ou menos semelhante a outras, que apela mais a determinados recursos: que podem ser saberes, capacidades, saberes fazer ou saber estar. Estes recursos podem ser individuais ou colectivos. Quando se tratam de competências profissionais grande parte dos recursos mobilizados são colectivos, são saberes e saber –fazer produzidos e transmitidos no seio de uma equipa de trabalho ou organização.

Não há uma forma única de construção de competências, tal como diz Wittorsky, cada individuo possui as suas práticas de desenvolvimento de competências, mas considero que qualquer dessas práticas exige uma dialéctica entre reflexão e acção.

2. A Aprendizagem experiencial e o Reconhecimento de Adquiridos

Neste capítulo ir-se-á começar por abordar o tema da Aprendizagem experiencial, a noção de Reconhecimento de Adquiridos e por fim ir-se-á clarificar os conceitos de Reconhecimento e Validação, já na perspectiva específica do Processo de RVCC.

2.1. A aprendizagem experiencial

A aprendizagem experiencial não é aprendizagem formal. Não se dá em contextos educativos formais, nem há intenção primeira de Aprendizagem; organiza-se em função dos acontecimentos do meio envolvente e da vida quotidiana; os contextos em que acontecem são múltiplos e são entendidos como espaços de interacção da pessoa consigo própria, com os outros e com o mundo.

Isto remete-nos para a teoria tripolar de Pineau (1991) inspirada em Rousseau, segundo ele existem três mestres em Educação: “*soi -meme*”, os outros e as coisas. Pineau diz que o indivíduo começa por formar-se na solidão da autoformação, em que se coloca a si próprio como objecto. A seguir descobre as coisas e forma-se com elas através do uso que lhes dá, a eco -formação. E por fim a intimidade em co-formação, formar-se com outros e na relação com os outros é a hetero-formação, dimensão familiar, social e também profissional. Embora esta última também tenha uma forte domínio do pólo eco -formação, pois faz-se também, em alguns contextos, através do uso e manipulação das matérias primas e das máquinas.

A aprendizagem experiencial é um processo dinâmico de aquisição de saberes e competências. Não numa lógica acumulativa, mas integrativa ou de recomposição, os novos saberes são construídos integrando os já detidos.

A experiência é um elemento chave no processo de aprendizagem, constitui a base da reflexão e problematização e contribui para a transformação da pessoa em termos identitários.

Isto constitui uma ruptura epistemológica com a concepção positivista do conhecimento em que os saberes práticos são aplicação dos saberes teóricos. Aqui será ao contrário, é a experiência (prática) que serve de base a uma construção teórica, isto é, uma reflexão sobre a prática.

Não se confunda experiência com aprendizagem. Não é a experiência que é validada, mas as aprendizagens e as competências que resultam da experiência. E a experiência só é formadora, ou seja, só permite aprendizagens, se for reflectida, reconstruída e conscientizada.

No confronto directo com os problemas desencadeia-se um processo reflexivo e este exige um retorno sobre a experiência. A pessoa ao fazer um balanço das aprendizagens está num trabalho retrospectivo e portanto reflexivo, identificando os conhecimentos e as competências daí resultantes.

Landry (1989) aponta duas condições necessárias para que uma formação seja considerada experiencial: o contacto directo com a realidade e a possibilidade de agir. Estas condições permitem distinguir entre a assimilação de informações característica da forma escolar em que o aluno assimila os novos conhecimentos por meio de um intermediário, um professor, um livro, etc. sem aplicar os conhecimentos e a Formação experiencial que coloca o acento no contacto directo entre o indivíduo e o objecto em estudo e na possibilidade para o indivíduo de gestos com impacto sobre a situação. Assim vemos que um grande número de situações da vida corrente presta-se à aquisição de uma formação experiencial.

Para Chickering (*in* Landry, 1989) espera-se como resultado de uma formação experiencial um envolvimento da pessoa em todas as suas dimensões (cognitivas, afectivas, comportamentais) e que se operem mudanças a vários níveis (conhecimentos, habilidades, comportamentos, atitudes, imagem de si, etc.). a formação experiencial não se limita ao saber-fazer ou a habilidades experimentais.

Dewey (*in* Landry, 1989) estabelece uma distinção entre duas formas de aprender pela experiência : ou seguindo o método de ensaio e erro (experiência empírica) ou segundo o método experimental. E a formação experiencial tem a ver com este segundo método. A experiência reflexiva consiste essencialmente em experimentar as ideias. A sua procura consiste em fazer certas acções e depois observar os resultados assim obtidos, depois tentar explicá-los com a ajuda de hipóteses que são submetidas ao teste da realidade.

A experiência reflexiva é assim uma procura de conhecimento lúcida e intencional, contínua e progressiva que associa pensamento e acção. A acção nutre a reflexão e a reflexão guia a acção.

A formação experiencial não se limita ao vivido e à experiência; ela supõe uma actividade intelectual intensa a fim de se confrontar com a experiência, de a integrar e de lhe dar um sentido.

Josso (1991) fala em Experiências formadoras. Vivemos uma infinidade de transacções e vivências, estas vivências particulares (*vécus*) tornam-se experiências a partir do momento em que fazemos um certo “trabalho” sobre elas. Um trabalho de reflexão. A experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e pensamento (*idéation*).

Esta transformação de vivências em experiências tem implicações: alargamento do campo da consciência, mudança, criatividade, autonomização e responsabilização.

Há que distinguir entre experiências existenciais, que agitam as coerências de uma vida e quase mesmo os critérios dessas coerências; e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afectivos ou psíquicos, mas sem pôr em questão valorizações que orientam as opções de uma vida, nem operar metamorfoses no ser (Josso, 2002)

Existe uma atitude indispensável na elaboração das experiências: abertura para si, para o outro e para o meio, que se traduz concretamente numa disponibilidade para o que possa acontecer, espírito explorador e procura de sabedoria de vida.

Esta autora distingue três modalidades de experiência, que podemos considerar três níveis de construção de experiências: ter experiências pelo que me é dado viver, fazer experiências e pensar as experiências e é esta ultima modalidade que constitui verdadeiramente uma experiência formadora.

Na primeira modalidade – ter experiências - estamos perante experiências construídas *a posteriori*. Somos surpreendidos de forma mais ou menos intensa por uma vivência, que interrompe uma lógica que, a partir desse momento já não nos permite integrar o que se passa no que é conhecido, porque ficamos objectivamente perturbados, em desequilíbrio, usando a terminologia de Piaget. Num primeiro momento é a suspensão dos automatismos e o imprevisto. Num segundo momento o facto de sermos confrontados com o desconhecido leva-nos a fazer um trabalho interior a que chamamos pensar, «o que se passa?» e começa assim uma análise interior. Num terceiro momento quando a impressão de desconhecido começa a dar lugar ao conhecido, saímos de nós para irmos para os outros para, através da linguagem,

nomear para os outros o que se passou e o que aprendemos. Ao utilizar a linguagem envolvemos um sistema de referência que permite interpretar social ou culturalmente a experiência que se fez. Num quarto momento dá-se um novo questionamento «o que vou fazer com esta experiência? Para que me vai servir?» pensa-se no uso que se vai fazer da experiência, ou seja, na sua transferência para outros contextos.

Na segunda modalidade – fazer experiências – estamos perante experiências construídas *a priori*. Esta começa por aquilo que precedentemente foi formalizado, nomeado ou simbolizado, pondo-o em jogo num cenário de observações e de práticas de conhecimento. São as experiências planeadas e intencionais, muito próximas da experiência científica. Ainda que planeada, nesta experiência o desconhecido também tem lugar. Somos levados a trabalhar sobre esta nova vivência que vem perturbar de qualquer modo o universo conceptual ou o cenário existente. De novo nos interrogamos « o que se passou? O que pus em jogo aconteceu mesmo? Ou o que aconteceu foi outra coisa?» como para a outra experiência a questão dos usos será a ultima etapa e esta questão será tanto mais premente quanto mais a experiência tiver sido objecto de uma discussão colectiva.

A terceira modalidade – pensar as experiências – diz respeito não a uma experiência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se transformarem em experiências. Também nos interrogamos: « o que é que eu extraio como conhecimento e saber fazer do conjunto destas experiências?» neste trabalho de reflexão encontramos a dialéctica entre o individual e o colectivo. Há um movimento dialéctico entre o pólo da auto-interpretação, como é que eu interpreto estas experiências e o pólo da co-interpretação, ou seja, procuramos no diálogo com os outros uma co- interpretação da nossa experiência. Seguindo o esquema de elaboração de experiências chegamos ao ponto em que nos interrogamos « para que é que pode servir reflectir sobre as experiências? » Pode ter uma significação vital para o sentido que dou à minha história.

Dominicé (1991) fala de uma epistemologia da prática. A maior parte dos formadores tem um ofício aprendido na prática. O seu saber é da experiência, mesmo que os estudos que seguiram lhes tenha permitido adquirir conhecimentos, ou seja sem invalidar que possam mobilizar esses conhecimentos na sua pratica.

O autor refere um estudo de Josso e Finger sobre os processos de formação seguidos pelos formadores para adquirir a sua competência profissional. Neste constatou-se que

os formadores construíram os seus saberes, utilizando experiências da sua vida pessoal e profissional como lugar de aprendizagens. Frequentemente os formadores rejeitam e desconfiam das formas académicas de análise e reflexão. Mas estão ávidos de trocar experiências com outros formadores.

O saber dos formadores é local. Para serem capazes de fazer face à complexidade de situações que encontram, os formadores vão à procura de recursos que lhes permitam enriquecer a sua experiência. É a prática que solicita a reflexão e não, como na pesquisa, um quadro teórico que define o seu objecto de trabalho.

A novidade e a diversidade dos ofícios de formação têm tendência a reforçar a importância ocupada pela experiência no saber profissional.

Dominicé salienta que, dado o facto da formação se adquirir em grande parte pela experiência, seria necessário nomear as experiências formadoras, para mostrar as relações entre os conhecimentos apreendidos formalmente e o saber construído na confrontação com as situações profissionais.

O saber da educação é um “saber de acção” e não um saber “sobre a acção”. É um saber partilhado pelos actores que reflectem sobre o que fazem.

Shön (1983) defende a ideia de uma produção teórica da prática, facilitada pelo saber já construído.

A reflexão teórica serve de interlocutor a quem elabora uma acção educativa, não conduz a uma aplicação prática; a prática enquanto lugar de criação de saber está na origem do enriquecimento teórico.

Uma reflexão sobre a prática dará origem a uma Teoria da Experiência.

2.2. O Reconhecimento de Adquiridos

Pineau (1997) diz que o Reconhecimento de Adquiridos parte de duas ideias simples: estes Adquiridos são saberes adquiridos fora da escola, na vida, em acção, pela experiência. E estes “Adquiridos” requerem ser reconhecidos quer em termos de formação, quer em termos de emprego.

Chaput (1997) identifica cinco princípios de base do Reconhecimento de Adquiridos: primeiro, podem-se fazer aprendizagens válidas fora do quadro formal de formação. Segundo, estas aprendizagens devem ter uma conotação teórica e prática, ou seja,

devem evidenciar reflexão. Terceiro, ninguém deve ser obrigado a reaprender o que já sabe. Quarto, todos têm o direito de ver reconhecido, por meio de prova, o que aprenderam fora de um sistema de formação. Quinto, pode-se avaliar com rigor os adquiridos extra-escolares, trata-se de desenvolver os instrumentos adaptados.

Aubret e Gilbert (1994) entendem por Adquiridos os efeitos duráveis deixados pelas aprendizagens (qualquer que seja a sua natureza) sobre as modalidades de conhecer, de ser e de agir, constituindo o seu Potencial actual em termos de conhecer, ser e agir. Este potencial integra as contribuições de uma formação académica (saberes constituídos num corpo de conhecimentos pela pesquisa científica e tecnológica), da experiência profissional, assim como da experiência pessoal e social.

Os autores alertam para não se confundir os adquiridos de uma pessoa com as situações de Aprendizagem, nem com o conjunto de outras características individuais.

Lainé; Azevou e Bachelard (1997) apresentam dois fundamentos para o Reconhecimento de adquiridos: primeiro os adquiridos não se limitam às aquisições escolares e profissionais, a existência e a vida são portadoras de experiências e adquiridos não formais que merecem ser validadas; Segundo, as narrativas de vida, escritas ou orais, concedem autonomia na produção e na análise ao seu autor-narrador, é ele vai analisar e avaliar a sua própria história de vida.

Para Aubret (1997) os adquiridos, quer da experiência, quer da formação, são um conceito dinâmico, são um “capital” que se enriquece à medida que o tempo passa. A formação e as experiências (profissionais, sociais e culturais) transformam o Homem em permanência: na organização dos seus saberes, maneiras de ser e de se comportar, ou seja, os adquiridos vão permitir-lhe uma maior inserção social e profissional. Esta dupla inserção evolui paralelamente aos adquiridos e o Reconhecimento dos Adquiridos deverá ser também o reconhecimento desta evolução.

Canário (2000) diz que o Reconhecimento de Adquiridos vê a experiência como ponto de partida. Identifica como formadoras situações, contextos, vivências e distingue-as de situações formalizadas de formação; trata-se de identificar capacidades e saberes adquiridos na acção e que apelam a processos de formalização. Os adquiridos aqui são adquiridos experienciais. Também este autor refere que o Reconhecimento de

Adquiridos permite evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem.

A prática do Reconhecimento de Adquiridos experienciais tem como fundamento não só a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito as reelaborar, transformando-as em saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações.

Pires (2007) não usa a expressão Reconhecimento de Adquiridos, mas Reconhecimento de Aprendizagens Experienciais e numa obra anterior (2002) utiliza a expressão Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências.

Esta autora começa por enquadrar a prática do Reconhecimento de Adquiridos na emergência do paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida. Ou seja, existem um conjunto de preocupações comuns a um conjunto de países no sentido de desenvolver iniciativas com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida nos mais diversos contextos.

Dá-se uma valorização das aprendizagens que as pessoas fizeram ao longo das trajectórias pessoais, sociais e profissionais. Isto é, os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação e formação têm valor social e económico.

Além disso num mundo em mudança tecnológica tão rápida, os novos conhecimentos de carácter inovador escapam aos referenciais clássicos dos saberes disciplinares. Estes saberes, que são experienciais, desenvolvem-se numa multiplicidade de situações e de contextos de vida (principalmente profissionais) numa lógica diferente da disciplinar e transmissiva. Isto significa que a produção e difusão de conhecimento e a correspondente Aprendizagem deixaram de ser monopólio dos sistemas formais de educação e formação.

Assim, a experiência apresenta-se como fonte de saberes que podem e devem ser formalizados e validados. Estes saberes são tácitos e implícitos. Importa identificá-los e dar-lhes visibilidade. E isto faz-se através de um processo de Reconhecimento e Validação.

Mas o que se Reconhece e Valida? Importa esclarecer aqui um conjunto de conceitos.

Nós temos diversos tipos de Aprendizagens: formais, as que são desenvolvidas em instituições de ensino e formação, e que conduzem à obtenção de diplomas e qualificações; aprendizagens não formais, que decorrem de acções desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida

associativa, etc e que não conduzem à certificação; e Aprendizagens informais, que resultam das situações mais amplas da vida e que frequentemente não é reconhecida. Pode também distinguir-se entre estas três classificações das aprendizagens a partir do contexto e da intenção (Colardyn e Bjornavold *in* Pires, 2007): as aprendizagens formais fazem-se em contexto estruturado, com actividades planeadas e com uma intenção de aprendizagem; as aprendizagens não formais dão-se em contexto estruturado, com actividades planeadas, mas sem intenção de aprendizagem, por exemplo as aprendizagens em contexto de trabalho; as aprendizagens informais dão-se em situações não estruturadas e em que as situações de aprendizagem não são intencionais, família, contexto social, etc.

Importa assim, distinguir aqui, Adquiridos, de Adquiridos experienciais:

- adquiridos são os efeitos duráveis deixados pelas aprendizagens nos indivíduos e que irão fazer parte do conjunto de recursos que se podem mobilizar em competências. Quando se fala aqui em aprendizagens, consideram-se todas as aprendizagens: formais, informais e não formais. E portanto estes adquiridos são os adquiridos quer da experiência, quer da formação.
- adquiridos experienciais são os efeitos deixados pelas aprendizagens resultantes das experiências pessoais, sociais e profissionais.

Nas competências não mobilizamos apenas adquiridos, mas todo o tipo de recursos. Assim como também não mobilizamos apenas os adquiridos experienciais, mas todos aqueles que sejam pertinentes nas várias situações específicas.

Então, se o reconhecimento e validação for de competências, estamos a utilizar o conceito de adquiridos em sentido geral. Se for de Adquiridos, fará todo o sentido cingirmo-nos ao conceito de adquiridos experienciais, pois os adquiridos nos contextos formais de formação e educação já terão sido alvo de avaliação e estarão simbolizados nas qualificações detidas pelos indivíduos.

2.3. Reconhecimento e Validação

Para Aubret e Gilbert (1994) o Reconhecimento é uma realidade com dupla faceta:

Uma faceta Pessoal, é feito “por si” e “para si”. Análise feita pela própria pessoa das suas Aprendizagens. É uma autoavaliação em que o sujeito identifica e explicita as Aprendizagens, competências e motivações em função dos seus projectos ou de alvos pessoais, sociais ou profissionais, esta é comunicável, favorecendo o reconhecimento institucional.

Este trabalho pessoal de identificação de saberes é de ordem Metacognitiva. O sujeito ao reelaborar os saberes descobre os seus próprios conhecimentos e adquire consciência do valor das suas aprendizagens. Nesta autoavaliação não existem referenciais externos face aos quais os recursos identificados sejam comparados. Esta Autoavaliação é um balanço de competências e os seus resultados são materializados num documento síntese ou num portefólio.

Mas tem também uma faceta institucional ou social – o reconhecimento por outro e para outro. Diz respeito às avaliações feitas pelo meio social, profissional e educativo sobre o indivíduo.

Estas duas facetas não se opõem. Há zonas de funcionamento do indivíduo (o psicológico) que não são acessíveis do exterior, onde é necessário um trabalho pessoal de identificação dos adquiridos.

Na faceta institucional entra, no caso português do RVCC, uma das funções do formador no processo de RVCC: o formador é o «outro» que ajuda o candidato a fazer o reconhecimento.

Cavaco (2007) situando-se nos processos de RVCC –caso português distingue no reconhecimento uma dimensão auto avaliativa, em que o individuo analisa as suas competências e uma dimensão de heteroavaliativa em que os elementos da equipa pedagógica¹¹ compararam as competências com o referencial.

Aubret e Gilbert (1994) referem que por vezes nesta fase aparecem dualidades de pontos de vista, relações de força entre o formando/candidato e os «experts accompagnateurs» (peritos acompanhantes?). Estes serão no caso português os profissionais de RVCC e os formadores. Podemos considerar que no reconhecimento dos adquiridos e das potencialidades pessoais, profissionais, principalmente na fase da tomada de consciência pessoal (reconhecimento «por si»), as iniciativas destes «acompanhantes» não deverão «matar» a actividade pessoal constitutiva do Balanço.

¹¹ Profissional de RVC e os formadores das diversas áreas de Competências -chave

Admitindo que o formando é uma testemunha essencial da sua evolução e dos seus progressos, não significa que a certificação se faça apenas com base na consciência que ele tem dos seus progressos e no que ele declara sobre isso. É necessário, por um lado, ir além da autoavaliação, que não tem muito valor social e, por outro não ir apenas pela avaliação só do formador. A solução não é um compromisso entre ambas, mas o recurso a uma avaliação externa.

A Validação é um processo flexível que, a partir do reconhecimento, atribui um estatuto formal às competências detidas pelas pessoas, às suas aprendizagens anteriores (não formais e informais) que decorrem da sua experiência pessoal e profissional. É o reconhecimento social e formal, feito pela intervenção de uma instituição, de acordo com referenciais determinados para os diversos domínios, faz-se com base em exigências regulamentares, ou seja, tem como referência um determinado nível pré-estabelecido de desempenho, ou um Referencial, este é constituído por quadros de referência face aos quais é feita uma comparação.

Por ter como base um Referencial conclui-se que apenas abrange uma parte das aprendizagens construídas experiencialmente, em função da finalidade do sistema ou dispositivo, deixando de fora uma parte significativa das aprendizagens do indivíduo.

A Validação tem uma função Sumativa, no caso do RVCC traduzida em créditos. E é uma estratégia administrativa e legal e portanto um procedimento.

Para Pires (2002) o reconhecimento e a validação devem ser vistos em complementaridade, mas a vertente formativa dos processos deverá ser valorizada.

Segundo Aubret e Gilbert (1994) podem-se colocar três categorias de problemas à validação: inerentes à qualidade da validação de quem valida. O valor duma atestação ou de uma certificação depende de quem assume a responsabilidade (notoriedade, competência, estatuto, etc); problemas inerentes ao que é validado. Definição de evidências, critérios, procedimentos de medida, referenciais, etc ; e problemas inerentes ao valor social dado aos procedimentos e ao acto de validação. Como já vimos no capítulo da competência, a atribuição de um valor social é um acto complexo.

2.4. Como reconhecer e validar? Como avaliar competências?

Le Boterf (1998) diz que três tipos de abordagem podem servir para reconhecer uma competência:

- abordagem pelos desempenhos, seguem-se critérios de eficácia e de utilidade. Inferimos que existem competências se forem atingidos resultados;
- abordagem pela concordância¹², infere-se que há competências se a actividade realizada satisfaz critérios de boa realização (qualidade, produtividade, segurança, etc);
- abordagem pela singularidade, diz respeito à competência real, singular e subjectiva.

Para avaliar competências podemos utilizar uma ou várias abordagens. É preferível utilizar várias e “cruzar olhares”. A avaliação de competências não pode ser uma constatação unilateral da parte de um avaliador.

Segundo Liétard (2001) há duas práticas que merecem apresentação especial: os Balanços de competências e os portefólios de competências. O Balanço de competências tem como objecto permitir aos trabalhadores analisar as suas competências profissionais e pessoais bem como as suas aptidões e motivações para definir um projecto profissional e caso necessário, projecto de formação.

O portefólio de competências é um processo de formalização dos adquiridos, pelo qual uma pessoa procura demonstrar, com o auxílio de provas as aprendizagens que dizem respeito a cursos programas ou empregos precisos. Esta prática de avaliação e formalização dos adquiridos da experiência, qualquer que seja a sua origem, faz-se em centros especializados (assessment centers) com uma existência social reconhecida no campo da formação e do emprego.

Chaput (1997) propõe a exploração personalizada através de vários instrumentos e metodologias: Histórias de vida, portefólios, entrevistas de acolhimento e de referência, grupos de elaboração de CV- a importância de ajudar a pessoa a tomar consciência daquilo em que se tornou e aquilo em que gostaria de se tornar. Todos estes meios podem ser objecto duma apresentação para validação.

¹² Noutra obra Le Boterf (2005) chama-lhe abordagem pela actividade

Pires (2007) diz-nos que para se reconhecer e validar as aprendizagens experienciais se devem usar novas práticas de avaliação que não as tradicionais. E que será mais adequado utilizar metodologias que impliquem processos mais personalizados: portefólio, Histórias de vida; abordagens autobiográficas, etc. A escolha da abordagem deve ser negociada com a pessoa.

Entre as metodologias mais usadas estão os dossiers pessoais ou portefólios; Histórias de vida ou narrativas autobiográficas; as entrevistas, porque o diálogo entre profissional de RVC e candidato ou entre Formador e candidato é das técnicas “obrigatórias”; testes¹³; simulações ou exercícios práticos; avaliação em contexto de trabalho.

O que mais se verifica e é conveniente é uma utilização combinada e flexível de diversas técnicas.

O facto da competência ter por base uma acção coloca dificuldades à sua avaliação, pois o processo de reconhecimento e validação acontece diferido no tempo. O individuo é avaliado *a posteriori*. Há que incidir na auto-avaliação e na triangulação da informação: utilizar e cruzar várias fontes (provas, observações, dossier, trabalhos realizados) e vários instrumentos (exercícios de demonstração, instrumentos de mediação, situações -problema). O trabalho de Reconhecimento e Validação nunca será perfeito, haverá sempre casos de sobreavaliação e subavaliação de competências. (Cavaco, 2007)

A identificação de competências faz-se através de experiências de vida. Saber que experiências deram lugar a aprendizagens, ou se há aprendizagens, mas não conscientes também é difícil.

Avaliar é fazer juízos de valor. Fazer uma comparação entre uma situação existente (competências reais), expressa no percurso de vida e uma situação desejável (competências requeridas) presentes no Referencial.

A discricção da experiência de vida, feita na narrativa autobiográfica, envolve rememoração, selecção e análise; envolve não só mecanismos cognitivos, mas também emotivos, o que por vezes torna difícil a inferência de determinadas competências.

¹³ Da minha prática, e daquilo que me é dado observar, este instrumento não se utiliza. O que existe são exercícios práticos nas áreas de Matemática para a vida e Tecnologias da Informação e Comunicação. A autora também não especifica de que tipo de testes se trata.

Avaliar competências é avaliar sujeitos, quando o julgamento é negativo pode ter efeitos desastrosos no indivíduo. Le Boterf (1998) diz que o reconhecimento de competências supõe o olhar do outro. Para existir, a competência precisa de ser reconhecida, porque o que é avaliado, não é a competência em si, mas o que é nomeado competência pelo dispositivo de avaliação. Não ser reconhecido competente é ser inútil socialmente. Então é muito importante os “olhares cruzados”, se possível pluridisciplinares.

Cavaco (2007) propõe que para evitar o julgamento negativo e com resultados desastrosos se faça um diagnóstico adequado, que se usem metodologias, técnicas e instrumentos orientados para a auto –avaliação e que se valorize o que o Adulto possui.

2.5. Conclusão

De tudo o que foi exposto concluí-se um conjunto de mudanças educativas¹⁴, não só ao nível das práticas como também ao nível das atitudes e representações, relativamente à forma escolar: já não estamos numa lógica de transmissão de conhecimentos, do exterior para o sujeito, mas sim de reconhecimento do que já existe, mas que importa explicitar.

Na forma escolar há uma desvalorização do que a pessoa já sabe, enquanto que aqui os adquiridos são o centro de todo o processo. Ao ignorar o que indivíduo já trás, há uma uniformização das práticas pedagógicas, enquanto que nos processos de reconhecimento e validação as técnicas são diferenciadas, porque as aprendizagens e os contextos de vida em que se deram também foram diferentes.

Há uma valorização decisiva dos saberes adquiridos por via experiencial, considerados âncora na produção de novos saberes, ideia retirada do construtivismo que vem opor-se à ideia da desvalorização da experiência e conhecimentos prévios, tributária da ruptura epistemológica de Gaston Bachelard, segundo a qual para haver conhecimento científico deverá haver ruptura com o senso comum e o conhecimento empírico

O Adulto passa a ser visto como elemento central, pois a sua experiência de vida é o principal recurso para a realização do processo.

¹⁴ Na perspectiva de Pires (2007) todas estas mudanças requerem “formação adequada dos técnicos envolvidos (...) papel que cabe prioritariamente às instituições de ensino superior” (pág. 17)

3. O formador

« O formador é um “homem –fronteira” que evolui num campo social com contornos vagos porque pertence a muitos sistemas.» (Pineau, *in* Thibault, 1997, pág. 102)

No âmbito do enquadramento teórico dum estudo que tem por objecto Professores-formadores considero importante esclarecer a noção de Formador de adultos, reflectir sobre o professor, cada vez mais envolvido numa multiplicidade de funções e tarefas distintas, e esclarecer o conceito de Professor-formador.

3.1. O formador de Adultos

Thibault (1997) utiliza o termo formador para designar os diferentes agentes de formação contínua.

Leclercq (2005) chama Formadores aos agentes educativos que têm uma missão de intervenção pedagógica e acompanhamento distinguindo-os dos coordenadores, responsáveis de formação ou chefes de projecto.

Segundo esta autora “ao longo destes últimos dez anos, o estatuto, os perfis, as actividades e as competências dos formadores evoluíram”. (Leclercq, 2005, pág. 105)

O ofício de Formador é claramente distinto do de Professor do primário ou do secundário. Mas as tarefas exactas não são de fácil definição: animação de grupos, acompanhamento individualizado, acolhimento, orientação, ajuda em projecto, avaliação diagnóstica, avaliação -balanço ...

Referindo-se à formação de base a autora distingue quatro tipos de missão do formador, dizendo que o contexto de trabalho influencia o modo de repartição destas missões. A natureza do organismo e do dispositivo de formação, a configuração das políticas locais, as características dos públicos dão coloração específica às funções do interveniente.

Efectivamente, considerando a realidade portuguesa, esta diferença de contextos de trabalho verifica-se na falta de homogeneidade relativamente às tarefas atribuídas aos formadores nos diversos Centros de Novas Oportunidades.

Lesne (1978) chama de formador de adultos todos os agentes reconhecidos socialmente, instituídos e a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação (agente formal de educação de adultos). Em sentido lato formador de adultos será toda a “pessoa que realiza um trabalho de formação dirigido a adultos. ” (Lesne,1978, pág.236)

Também Canário (2008) refere que o ofício de formador corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, de denominações, de origens, de habilitações académicas, de estatuto, etc.

Jobert (1987) define os formadores como actores de formação que desempenham tarefas diversas, em contextos tão diversos, que temos a impressão de nos encontrarmos na presença de múltiplos ofícios.

Bézille (2005), num artigo sobre a autodidaxia, refere que a figura do formador, cuja existência é recente e pouco assente institucionalmente, não é objecto de uma representação social consistente e não aparece ancorada no imaginário da formação. A figura do Mestre continua a fazer-lhe sombra porque, segundo a autora, a «forma escolar» continua a constituir um quadro de referência incontornável, pelo menos em termos de representações sociais.

Há outra questão do âmbito deste capítulo que pode ser importante no estudo a que me proponho: **formador de adultos ou educador de adultos?**

Segundo Canário o uso das expressões “Educação de adultos” e “formação de adultos” está associado a duas tradições: a “educação de adultos” à “Alfabetização” e “Formação de adultos” à “formação profissional”. No entanto, segundo ele, citando Honoré, formação de adultos também pode designar um processo abrangente de auto – construção da pessoa, num processo de “abertura à existência”. Honoré vê a formação como uma dimensão fundamental da vida humana, opondo-a à Educação, que liga à forma escolar. “ o ensino está em crise e prepara-se para mudar de natureza e transformar-se em formação” (Honoré *in* Canário, 2008, pág. 35)

Foi talvez vendo a formação nesta perspectiva que se chamou em Portugal Formador àquele que exerce funções de formação nos Cursos de Educação e Formação de Adultos e nos processos de RVCC.

Scheffknecht (1980) afirma que cada vez mais se constata certas tendências na formação de adultos: que a formação contínua dos Adultos deve partir dos problemas concretos das pessoas, assentando em situações precisas e estabelecer situações nas quais os adultos tomem directamente a cargo a sua própria formação, isto é, a tendência para a autoformação; tendência para o aumento de forma crescente da ligação da formação à acção; tendência para modos de abordagem mais globais, são combatidas as divisões entre formação geral, profissional e cultural, entre teoria e prática.

Assiste-se a uma redistribuição da função educativa, ou seja, esbate-se a fronteira entre os diferentes tipos de agentes educativos.¹⁵

Constata-se um duplo fenómeno: polivalência cada vez maior dos agentes educativos e reagrupamentos cada vez maiores de pessoas com competências complementares, ou seja, equipas pluridisciplinares.

A função formação é cada vez mais partilhada, começa a escapar do âmbito único dos especialistas. Os formandos têm tendência a atribuir a si próprios a função de autoridade no processo de formação. Cada qual é formador de si próprio. As formações iniciais devem ser orientadas para que preparem cada um de modo a poder desempenhar o papel de formador ou a empenhar-se num processo de autoformação. É cada vez mais importante aprender a aprender.

O autor faz um inventário das funções desempenhadas pela formação contínua de adultos: formação-ensino, animação-intervenção, informação (documentação e orientação), investigação (formação de formadores), administração, organização e direcção. Duas grandes dominantes regulam estas funções: ou a formação é em primeiro lugar o processo de aprendizagem de um saber, que deve ser organizado cuidadosamente, e assim, as diversas funções têm tendência para se organizarem em redor da função formação-ensino; ou a formação é um processo de desenvolvimento pessoal e social, e então é a função animação-intervenção que é considerada fulcral.

Importa que se aprofunde a **função Formação-ensino** por ser aquela que está mais próxima da figura do Professor-formador deste estudo. E até porque este autor introduz aqui o conceito de Formador-docente, que na literatura estudada talvez seja o mais próximo do conceito de Professor -formador que aqui se utiliza.

¹⁵Animadores culturais, animadores socioculturais, trabalhadores sociais, técnicos dos media,etc. que pretendem ser e são formadores de adultos.

Na formação contínua de adultos a relação com o saber alterou-se: os adultos aceitam menos aprender por aprender, a utilidade da formação é quase sempre procurada. Daqui resulta que os adultos procurem participar na produção do seu próprio saber, querem assegurar-se da possibilidade da utilização do saber adquirido procurando relacionar a formação com os problemas e situações concretas; a função de formação contínua de adultos é mais lata do que a educação de jovens, mais global e menos adequada a divisões. E isto leva à evolução da função docente em torno de duas dominantes.

Numa, a função docente encontra-se cada vez mais integrada num processo global de formação. Embora sendo ainda muito frequentemente assegurada por um profissional do ensino, o docente; outros meios aparecem: o perito, o guia de formação, os sistemas multimédia, etc. o Formador-docente é cada vez menos o único responsável pelo processo de formação.

A outra dominante é a diversificação da função docente. A função ensino conhece o processo de «enriquecimento das tarefas» e torna-se mais polivalente. O formador docente alarga assim o seu campo de actividade. Hoje o Formador docente torna-se um prático que deve ser capaz de desempenhar quatro grandes funções: pôr à disposição directa ou indirectamente o saber, a informação; facilitar a aprendizagem; facilitar o controlo e utilização da formação; assegurar o desenvolvimento pessoal através da formação. Embora seja a primeira função, transmitir conhecimentos, que mobiliza mais tempo ao formador, cada vez mais o formador-docente é solicitado a tornar-se um «conselheiro em aprendizagem» e um «agente que facilite o desenvolvimento pessoal».

3.2. O professor

As metacompetências do profissional do ensino

Altet (1998) apresenta o modelo actual de professor (*einseignant professionnelle*)¹⁶ que define como uma pessoa autónoma dotada de competências específicas que repousam sobre uma base de saberes racionais, reconhecidos, vindos da ciência, legitimados pela universidade e de saberes resultantes das práticas, mas explicitados de maneira racional.

A profissionalização constitui um processo de racionalização de saberes postos em obra, mas também de práticas eficazes em situação. O profissional sabe pôr as suas competências em acção em qualquer situação; é capaz de reflectir em acção e de se adaptar e dominar a situação nova. A autora identifica um conjunto de «recursos» do profissional: capacidade de adaptação, especialização, capacidade de responder ajustadamente ao contexto dos problemas complexos e variados e capacidade de dar conta dos seus saberes e saber fazer.

O ensino é um processo interpessoal intencional que utiliza essencialmente a comunicação verbal como meio para provocar e favorecer a aprendizagem numa dada situação. Ensinar é fazer aprender. O professor é um profissional da aprendizagem, da gestão das condições de aprendizagem e da regulação interactiva em aula. A dificuldade do acto de ensinar advém das interacções vividas, da relação, da variedade de acções em situação que vão permitir alunos diferentes aprender. Assim as informações previstas são regularmente modificadas a partir das reacções dos alunos e da evolução da situação pedagógica e do contexto.

Numa situação de aprendizagem há quatro dimensões em interacção: os alunos, o professor, o saber e a comunicação. O professor pode planificar, preparar, mas resta sempre a parte da «aventura» que exige uma multiplicidade de tomadas de decisão, mobilização dos saberes na acção e mesmo uma modificação das decisões na acção, em aula. Por isso as tarefas de ensino cobrem dois campos de práticas: a didáctica, que se ocupa da estruturação e gestão de conteúdos e o campo da pedagogia que se

¹⁶ Traduzi a expressão «enseignant professionnelle» por professor porque a expressão ensinante profissional não é usual na língua portuguesa. A autora especifica no texto «les professeurs de l'école, de collège et de lycée devant des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage.» Altet (1998, pag. 28)

ocupa da prática relacional e das acções do professor de forma a transformar as suas informações em saberes para os alunos.

Quais são então as competências e os saberes do professor? Por competências profissionais Altet entende, o conjunto dos saberes (conhecimentos) saber-fazer (habilidades) e saber-estar (atitudes) necessário para assegurar as tarefas e papeis do ensino. São competências de ordem técnica e didáctica na preparação dos conteúdos, mas também de ordem pedagógica, relacional e social na adaptação às interacções.

A abordagem cognitivista dá-nos conta de um funcionamento adaptativo do professor. Face a uma situação pedagógica sempre singular, incerta e muito complexa o professor utiliza raciocínios intuitivos, analógicos e muito flexíveis. As características importantes da profissionalidade não derivam do pensamento lógico, mas da produção de ideias novas, da criação de soluções originais para situações paradoxais.

Um outro modelo conceptual é o de Schön, do Profissional Reflexivo que propõe a reflexão em acção como forma de construção de saberes e competências profissionais. Nesta abordagem o Professor, sendo um Profissional Reflexivo é capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver os problemas e de inventar estratégias.

Outras abordagens dão um lugar maior aos saberes profissionais resultantes da experiência prática, que se desenvolvem sobre o terreno. Os saberes dos profissionais do ensino referem-se a representações concretas, específicas, orientadas para o controlo das situações, para a solução dos problemas, a realização de objectivos em contexto. São saberes pragmáticos saídos do contacto com as próprias coisas, ou seja, de situações concretas do ofício de Professor.

Altet apresenta-nos uma tipologia dos saberes: saberes teóricos, de ordem declarativa - Saberes a ensinar (disciplinares, conteúdos de ordem científica) e saberes para ensinar (pedagógicos e didácticos); e saberes práticos, resultado das experiências quotidianas, contextualizados, adquiridos em situação de trabalho, chamados também de saberes empíricos ou saberes da experiência. Nestes convém distinguir os saberes sobre a prática – procedimentais – sobre o «como fazer» e os saberes da prática – saberes da experiência – resultado da acção bem sucedida, muitas vezes implícitos.

Os saberes de base utilizados numa acção desenvolvem-se no decorrer da realização de uma experiência e de uma *performance* e transformam-se em saberes novos, saberes da prática que permitirão ao sujeito adaptar-se à situação. Com efeito nos saberes

ligados à acção outra dimensão intervém, é a adaptação à situação. O saber da prática é construído na acção, é contextualizado, finalizado, é um saber de adaptação.

Esta adaptabilidade constrói-se a partir da experiência vivida, com ajuda das percepções e interpretações feitas nas situações anteriormente vividas. Assim, a construção de um saber da prática e a sua transferência parece fazer-se pela articulação de duas dimensões: a dimensão dos saberes existentes e a dimensão da «adaptação» destes à acção e isto tanto ao nível das rotinas interiorizadas e não conscientes, como ao nível das acções conscientes.

Ora esta articulação dos saberes e da adaptação na acção faz-se no implícito, por isso o profissional tem de reflectir sobre os seus actos. Utilizamos o conceito de Saberes intermediários para: analisar, ler, denominar e teorizar as práticas. Estes são conceitos operatórios para pôr em palavras as práticas, que nós chamamos saberes ferramentas, descritores da prática.

Estas ferramentas permitem desenvolver uma competência chave: o saber analisar. Verdadeira metacompetência que permite construir as competências profissionais.

A análise das práticas é uma forma de formação centrada na análise e reflexão sobre as práticas vividas. Ela produz os saberes sobre a acção e formaliza os saberes da acção. Serve para explicitar os saberes da prática e formalizar os saberes sobre a prática com a ajuda de instrumentos de formalização. Estes são instrumentos conceptuais que servem para racionalizar os saberes pedagógicos que se tornam saberes conscientizados. Estes saberes pedagógicos formalizados são intermediários entre os saberes científicos e os saberes práticos não conscientes e cobrem diversas dimensões: têm uma dimensão heurística porque abrem pistas de reflexão teórica; têm uma dimensão problematizadora; têm uma dimensão instrumental, são instrumentos, grelhas de leitura, descritores de práticas e de situações que ajudam a explicitar a experiência prática; têm uma dimensão de mudança, estes saberes criam novas representações e preparam a mudança.

Estes saberes práticos assim formalizados podem ser transmitidos num discurso argumentado a outros que os poderão transferir a novas situações.

A reflexão sobre os saberes profissionais e a sua explicitação permitem ao professor inventar as suas próprias normas estratégicas, convenientes a cada contexto, aos alunos e à situação.

São as suas metacompetências que permitem ao professor construir as suas competências de adaptação e estas metacompetências são: saber analisar, reflectir em acção, justificar pela razão pedagógica e tomar consciência dos seus hábitos.

Paradigmas da formação de Professores.

Todo o saber científico se constrói sobre paradigmas, ou seja, sobre sistemas de princípios e hipóteses fundamentais que determinam tal ou tal modo de abordagem de uma realidade. Assim, segundo Paquay et Wagner (1998), no domínio da formação de professores coexistem vários paradigmas, ou seja, representações e crenças quanto à natureza do ensino e à maneira como se aprende a ensinar. A questão « sobre que competências funda o profissional do ensino a sua profissionalidade?» pode ser respondida de várias maneiras conforme o paradigma. Segundo as escolhas paradigmáticas prévias, as competências prioritárias diferem, determinadas práticas de formação são privilegiadas, assim como as questões metodológicas que se colocam. Assim temos seis paradigmas: o « mestre instruído», o «técnico», o «artesão», o «prático reflexivo», «actor social» e o professor que é essencialmente uma pessoa.

- no paradigma do «mestre instruído» o professor é visto como um transmissor de saberes disciplinares. Para se ser um especialista do ensino é necessário conhecer as bases teóricas antes de as aplicar. Privilegiam-se os conteúdos. A questão metodológica fundamental é «o que deve saber um professor?» Os saberes teóricos quanto às disciplinas a leccionar e aos princípios didácticos e pedagógicos estão concentrados no início da formação e os exercícios e estágios reportados ao final da formação.

- no paradigma do professor como «técnico» : a questão metodológica fundamental é «o que deve poder fazer um professor?». O posto de trabalho é decomposto em funções e estas em tarefas. O professor tem assim uma longa lista de competências essenciais (saberes-fazer) a adquirir de forma a tornar-se um «Técnico». A formação inicial será preparar para todas as tarefas que tem um professor , (preencher documentos administrativos, animar uma reunião de pais, encontrar-se com os pais, resolver conflitos de equipa, organizar uma visita de estudo, etc.).

- no paradigma do «artesão» o professor é visto como um artesão que exerce a sua arte, juntando os materiais disponíveis e estruturando-os num projecto que toma sentido intuitivamente. O professor vai tomando decisões a maior parte das vezes de forma não reflectida, ou seja automatizadas, fundadas sobre as representações, sobre os

esquemas de análise que lhes permitam encontrar respostas adaptadas às situações quotidianas. A questão metodológica fundamental é «como funciona um prático em actividade?» ou seja, «como se formam os esquemas que permitem estabelecer as rotinas eficazes num domínio?»

- no paradigma do «prático reflexivo», o «professor reflexivo» de Shön, de que já aqui falamos, o professor é o que construiu um saber de experiência sistemático e comunicável, mais ou menos teorizado. Tem capacidade de capitalizar experiências, reflectindo sobre a sua prática para a reorganizar, ou seja, é capaz de auto regular a sua acção, mas também de guiar a sua própria aprendizagem por uma análise crítica das suas práticas e dos resultados destas. O ensaio de novas abordagens a fim de melhorar as suas práticas também é importante nesta perspectiva. A questão metodológica fundamental é «como funciona um profissional do ensino?» no fundo quais as competências fundamentais para funcionar como um profissional reflexivo? O profissional antes de mais é um analista de situações e um *decideur reflexif*¹⁷. Aprofundando o grau de análise e reflexão de forma a tornar-se metódica passa-se a ser um Prático Investigador;

Segundo o paradigma do «actor social» o ofício de professor consiste cada vez mais na inserção em projectos comuns, seja em grupos, seja ao nível dos estabelecimentos, o que implica um envolvimento como actor social a nível local, um envolvimento em projectos colectivos. Exige-se assim um novo perfil, o professor deve poder analisar o sistema nas suas múltiplas dimensões, fundar as bases de um projecto sobre esta análise, pôr em marcha o projecto, avaliá-lo e reajustá-lo. Saber fazer isto são as competências da sua formação inicial, esta deve ser feita a partir da construção de projectos e de seminários.

- finalmente no paradigma do Professor que é essencialmente uma pessoa, este é uma pessoa em evolução, em procura de si e em relação com outros. Esta procura de si torna-se muito importante perante as mudanças na sociedade e nas funções do docente que lhe provocam mal estar e em alguns casos conflitos de identidade. É importante para este professor o desenvolvimento de competências de relacionamento, comunicação, animação de grupos, confiança em si, através da formação profissional. Paquay et Wagner (1998) propõem a hipótese do valor de cada uma destas concepções e consideram que cada uma desenvolve uma faceta do ofício, não se tratando de pontos

¹⁷ Optei por manter a expressão em francês por não encontrar tradução adequada na língua portuguesa

de vista contraditórios, mas complementares. Na linha desta complementaridade os autores apresentam um quadro para definir um referencial de competências profissionais, visando a integração dos seis paradigmas. (fig.1)

UM PROFISSIONAL DO ENSINO		DOMINAR E EXPLORAR:
	MESTRE INSTRUÍDO	<ul style="list-style-type: none"> · SABERES DISCIPLINARES E INTERDISCIPLINARES. · SABERES DIDÁCTICOS E EPISTEMOLÓGICOS. · SABERES PEDAGÓGICOS, PSICOLÓGICOS E FILOSÓFICOS.
	TÉCNICO	<ul style="list-style-type: none"> · UTILIZAR AS TÉCNICAS (ÁUDIO-VISUAIS E OUTRAS.) · PÔR EM ACÇÃO OS SABERES FAZER TÉCNICOS E APLICAR AS REGRAS FORMALIZADAS
	ACTOR SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> · ANALISAR OS ASPECTOS ANTROPO-SOCIAIS DAS SITUAÇÕES QUOTIDIANAS. · ENVOLVER-SE EM PROJECTOS COLECTIVOS.
	PESSOA	<ul style="list-style-type: none"> · ESTAR EM DESENVOLVIMENTO PESSOAL · ESTAR EM PROJECTO DE EVOLUÇÃO PROFISSIONAL · ESTAR EM RELAÇÃO: COMUNICAR, ANIMAR
	PRÁTICO REFLEXIVO	<ul style="list-style-type: none"> · REFLECTIR SOBRE AS SUAS PRÁTICAS (ANALISAR OS EFEITOS). · PRODUZIR FERRAMENTAS INOVADORAS
PRÁTICO ARTESÃO	<ul style="list-style-type: none"> · UTILIZAR AS ROTINAS, ESQUEMAS DE ACÇÃO CONTEXTUALIZADOS. · REALIZAR AS TAREFAS ATRIBUÍDAS AOS PROFESSORES EM CADA FUNÇÃO. 	

figura 1- Um quadro para definir um referencial de competências profissionais, visando a integração dos seis paradigmas.

A ideia de paradigmas complementares é «estranha», mesmo contraditória à noção de paradigma em Kuhn pois, segundo ele, os paradigmas são «incomensuráveis». (Kuhn, 1972)

Efectivamente não se tratam de paradigmas diferentes mas, de representações diferentes sobre o que é ser professor, o que implica uma identificação de competências profissionais essenciais também diferente.

Assim propõe-se uma nova leitura do quadro da fig.1 como uma proposta de definição de um referencial de competências profissionais, visando a integração das diversas representações do que é um professor.

3.3. Conclusão

Sendo o objecto deste estudo o que designo por **Professores – formadores**, embora na introdução desta dissertação já tenha clarificado este conceito, no final deste capítulo pareceu-me importante destacar essa definição: Professor – Formador é o indivíduo que, fazendo parte do grupo profissional dos Professores, num contexto de mudanças organizacionais, desempenha a função de Formador em Centros Novas Oportunidades que fazem parte de Escolas Secundárias.

Parte II
Metodologia

Parte II-Um estudo de caso: os formadores do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária José Saramago

1. Objecto de estudo.

Muitos Centros Novas Oportunidades (CNO) surgiram em escolas secundárias, tendo os seus formadores sido recrutados entre os professores a exercer funções nessas escolas. Este facto suscita dúvidas relativamente à forma como estes professores, formados e treinados na forma escolar, passam para um paradigma com pressupostos teóricos e metodológicos tão diferentes e aprendem a desempenhar um papel tão diferente.

O objecto deste estudo é assim um conjunto de Professores- formadores do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária José Saramago, em Mafra.

E tem como objectivos reflectir sobre as mudanças efectuadas, nas representações, na atitude e na prática profissional do Professor –Formador. E discutir o processo de aprendizagem de um Professor do ensino secundário que se torna formador de RVCC.

Procuro clarificar a função do Formador no processo de RVCC, identificar as mudanças operadas na prática profissional do Professor–formador, reflectir sobre as transformações ao nível da atitude e explicar a forma como o Professor aprende a executar as novas tarefas.

2. Delimitação do campo de estudo

Participaram nesta investigação sete professores do ensino secundário actualmente a exercer funções de formadores no referido CNO.

Escolhi este centro por uma questão de economia de tempo e recursos, pois exerço funções na escola em que o centro está integrado, por isso foi-me fácil ter acesso a estes formadores, pois são meus colegas.

Todos estes formadores têm uma longa prática profissional, possuem formações académicas diferentes (Línguas, Geografia, Matemática, Físico-química, informática e Filosofia) e diferentes formas de profissionalização, desde os Estágios Integrados ao Ramo Educacional e Profissionalização em Exercício.

Foram contactados pessoalmente, mostraram desde logo disponibilidade para colaborarem neste estudo e foram marcadas as entrevistas que se realizaram depois do final das actividades lectivas.

É de referir que já exerci funções no mesmo centro e que portanto conheço o contexto de trabalho destes Professores-formadores.

3.Opções metodológicas

De acordo com os objectivos deste estudo, considerou-se mais adequada uma pesquisa de natureza qualitativa.

A investigação de natureza quantitativa adequa-se a situações em que se pretende descrever e compreender aspectos da realidade. Sendo objectivos deste estudo reflectir sobre as mudanças efectuadas, nas representações, na atitude e na prática profissional do Professor –Formador e discutir o processo de aprendizagem de um Professor do ensino secundário que se torna formador de RVCC, impõe-se assim um estudo desta natureza.

Numa pesquisa de natureza qualitativa privilegia-se o ambiente natural como fonte de dados, o que aqui se verifica dado o objecto deste estudo serem pessoas em contexto real e específico de trabalho.

Também aqui se encontra outra característica das investigações qualitativas: o contacto directo do pesquisador com a situação objecto de estudo. Efectivamente os sujeitos entrevistados foram os próprios professores- formadores, objecto deste estudo, e todo o processo de recolha de dados teve lugar na escola onde está localizado o Centro Novas Oportunidades onde aqueles exercem funções.

Neste estudo também se privilegia o significado ou as representações que os diversos actores têm das situações, o que passa a ser notório no método de recolha de dados escolhido: a entrevista.

Não se partiu de hipóteses prévias e portanto o objectivo não foi a sua verificação, mas a construção de um conjunto de conclusões que pretendem responder a uma problemática inicial. Logo, utilizou-se um procedimento mais indutivo, característico da pesquisa qualitativa.

Das três formas mais usuais de pesquisa qualitativa: pesquisa documental, estudo de caso e pesquisa etnográfica (Coutinho, 2008) utilizou-se o Estudo de caso.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso permite o estudo de fenómenos no seu contexto real, quer espacial, quer temporal, por isso é o tipo de pesquisa mais adequado quando se pretende chegar ao «como» e ao «porquê» de determinados fenómenos.

Permite uma percepção de exemplos específicos, de acontecimentos e situações, revelando o significado que estes têm para os indivíduos envolvidos. E principalmente permite compreender os fenómenos de uma forma dinâmica, tendo em conta a forma como as pessoas se envolvem na acção, e como interagem no contexto das situações.

O «Caso» podem ser situações específicas muito variadas, tais como « uma escola, um programa, um projecto específico, uma rede, uma família, uma comunidade e até mesmo um comportamento individual que se registe durante um certo tempo e num determinado contexto” (Hamel *in* Cavaco, 2008)

Neste estudo o caso são os formadores do Centro Novas Oportunidades integrado na Escola Secundária José Saramago.

4. Procedimentos metodológicos.

4.1 Recolha de dados

Na pesquisa empírica optei pela **Entrevista** como método de recolha de dados.

«Os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores (...) o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências.» (Quivy e Campenhoudt, 2008, pág. 192)

Considerando a classificação das entrevistas quanto ao seu grau de directividade, como não directivas e semi-directivas (Bardin, 1979), a que me pareceu mais adequada foi a entrevista semi-directiva devido às suas características e potencialidades.

A entrevista semi-directiva realiza-se a partir de um guião elaborado pelo entrevistador em que se encontram já pré-definidos os temas, no entanto o esquema a que obedece é flexível e portanto, a ordem das questões pode ser alterada, assim como a sua formulação e a sequência dos temas, mas sempre com o cuidado de abordar os pontos essenciais para os objectivos da entrevista.

Com os objectivos de clarificar a função do formador no processo de RVCC; identificar as mudanças operadas nas representações, na atitude e na prática profissional do professor –formador; e compreender a forma como o professor –formador aprende a executar as novas tarefas, construí um guião¹⁸ com seis blocos de questões que orientaram as entrevistas, mas que deixavam completa liberdade de resposta dentro dos objectivos da entrevista. Estas questões foram formuladas tendo por referência os objectivos referidos e à luz do enquadramento teórico. Procurei tanto na formulação das questões, como no decorrer das entrevistas, abstrair-me das minhas opiniões sobre os assuntos inquiridos de forma a não prejudicar a objectividade da investigação, mas não ignorei o meu conhecimento do contexto em questão, de facto ele ajudou-me a seleccionar os formadores a entrevistar, a elaborar questões pertinentes relativamente aos objectivos que pretendia atingir e a conduzir a própria entrevista.

As entrevistas decorreram dentro da escola, mas fora das instalações do CNO, dentro de salas de trabalho, de forma a garantir alguma privacidade e condições adequadas à gravação das entrevistas. Tiveram a duração de quarenta a sessenta minutos.

¹⁸ Anexo 1

Inicialmente a presença do gravador inibiu alguns dos entrevistados, mas gradualmente estes foram ficando mais «à vontade».

Comecei por agradecer a disponibilidade dos entrevistados, solicitar-lhes a permissão para gravar as entrevistas, garantir-lhes a total confidencialidade sobre a sua identidade e dar-lhes a conhecer os objectivos da entrevista.

Nas primeiras entrevistas estive mais «presa» ao guião, mas acompanhando a sequência do discurso dos entrevistados, fui alterando a ordem das questões ou mesmo omitindo algumas, a que os entrevistados de certa forma respondiam ao responderem a outras. Houve também situações em que tive que pedir a explicitação de alguns pontos que os entrevistados deixavam implícitos, nomeadamente nas respostas de natureza mais descritiva ou factual, por considerarem que eu já tinha conhecimento dos factos.

4.2. Tratamento de dados

Para tratar a informação recolhida através das entrevistas utilizei a técnica de **análise de conteúdo**.

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1979, p.31)

A análise de conteúdo processa-se em três fases:

1. Pré-análise;
2. Exploração do material;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise selecciona-se os documentos a analisar, formulam-se hipóteses e objectivos e elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final.

Comecei então por organizar o material, transcrevendo integralmente as entrevistas que enviei posteriormente aos entrevistados.¹⁹

Assim depois de uma primeira «leitura flutuante» tal como lhe chama Bardin, (1979) em que se obtêm as primeiras impressões dos discursos, e depois de alguma hesitação relativamente à inclusão ou não da primeira entrevista realizada, acabei por decidir usar todas as entrevistas como documentos a submeter à análise.

Usei um código alfabético para designar cada formador de modo a proteger a sua identidade.

¹⁹ Anexo 3

Na segunda fase de Exploração do material faz-se essencialmente a sua codificação. *«Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...).»*(Bardin, 1979, p.103).

No recorte há que escolher as unidades a utilizar. As unidades são partes recortadas do texto. Pode ser de Registo ou de contexto. A unidade de registo pode ser uma palavra ou um tema (o tema é uma afirmação acerca de um assunto, é sempre uma unidade de significação, pode ser uma frase ou uma frase composta). A unidade de contexto é de maiores dimensões do que a unidade de registo e serve para que se possa compreender as unidades de registo.

Nesta análise utilizei o tema como unidade de registo e a resposta como unidade de contexto.

Na agregação faz-se a categorização, esta é a passagem de dados brutos para dados organizados. Escolhem-se as categorias. *«Categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.»* (Bardin, 1979, p.117).

Neste estudo, de acordo com os objectivos da entrevista, já haviam sido definidas *a priori* algumas categorias, depois da «leitura flutuante» foram definidas outras, portanto pode-se considerar que o processo de categorização é misto.

Elaborei uma ficha de análise temática das entrevistas.²⁰ Optei por fazer uma análise temática transversal por me facilitar o acesso à diversidade de opiniões relativamente a cada categoria e por me dar uma visão holística das mesmas.

²⁰ Anexo 2

5. Limitações do estudo

Como o universo do meu estudo é muito limitado (sete formadores) não pude usar na análise de conteúdo duas questões que fiz na entrevista respeitantes à área de competências -chave em que são formadores e à formação académica inicial, pois são elementos que os identificariam.

O facto de ter exercido funções no centro que agora é o contexto deste estudo, por um lado ajudou-me a perceber o sentido de algumas expressões utilizadas pelos entrevistados, por outro lado pode interferir na objectividade e isenção pretendidas. Procurei limitar-me a “usar” o meu conhecimento do contexto apenas nos aspectos factuais. Procurando não fazer intervir qualquer elemento afectivo ou valorativo.

Quando inicialmente delineie o meu projecto de investigação tinha previsto utilizar também, como método complementar de recolha de informações, a observação participante. Em virtude de, entretanto, ter deixado de exercer funções no centro, tal já não foi possível. Mas no entanto através da observação iria retirar apenas alguns elementos factuais. Seria complementar, mas não decisiva para esta investigação.

PARTE III

Conclusões

Parte III- Conclusões

Neste capítulo pretendo apresentar os dados recolhidos nas entrevistas e tratados na análise de conteúdo e analisá-los tendo como referência o enquadramento teórico já apresentado.

Os dados recolhidos permitem-me responder à questão com que parti para este estudo: como é que um Professor do ensino secundário aprende a ser um Formador de RVCC? Tinha como objectivos reflectir sobre as mudanças efectuadas, na atitude e na prática profissional do Professor –Formador e discutir o processo de aprendizagem de um Professor do ensino secundário que se torna formador de RVCC.

Para responder à questão de partida e atingir os objectivos, formulei questões mais específicas, que chamei de orientadoras: que mudanças foram operadas nas representações, nas atitudes e nas práticas profissionais dos professores –formadores? Como se fizeram essas mudanças? Como é que os saberes prévios e as expectativas condicionaram a aprendizagem do novo papel? Qual a importância da aprendizagem experiencial na construção das competências mobilizadas? Qual o lugar da formação nesta aprendizagem? Em que medida é que a Escola e o Centro de Novas Oportunidades, com os seus recursos, política formativa, organização e relações humanas constitui um contexto propício à construção das novas competências? qual a importância do trabalho em equipa e das redes de saberes como recursos mobilizados nas novas competências?

Formulei estas questões à luz das aprendizagens proporcionadas pela minha experiência profissional, quer como professora, quer como formadora de RVCC e também à luz de algumas leituras exploratórias que fui efectuando desde o início da investigação.

Estas questões orientaram-me na selecção das leituras a efectuar para o enquadramento teórico, na elaboração do Guião das entrevistas e na definição de algumas das categorias utilizadas depois na análise de conteúdo (digo algumas, pois outras surgiram *a posteriori*, depois da realização da primeiras entrevistas).

1. O que mudou entre o ser Professor do ensino secundário e o ser Formador de RVCC.

1.1. Funções/tarefas do formador no processo de RVCC

O formador aparece, na realidade Portuguesa, como um dos intervenientes dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, de acordo com a documentação que rege o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades, os formadores têm as seguintes funções: ajudar o Adulto/ candidato a fazer o reconhecimento das suas competências; interpretar e descodificar o referencial de Competências –Chave; validar competências; participar no Júri de certificação e realizar Formação Complementar.²¹

Todos os Professores-formadores deste estudo identificaram como função do formador fazer o **Reconhecimento** de competências.

Este reconhecimento feito pelo formador constitui a faceta institucional ou social do Reconhecimento (Aubret e Gilbert, 1994): o formador é o «outro» que ajuda o candidato a fazer o reconhecimento. É a dimensão heteroavaliativa em que os elementos da equipa pedagógica comparam as competências com o referencial (Cavaco, 2007).

Todos os entrevistados identificaram outras duas tarefas que concretizam este reconhecimento: acompanhamento individual e orientação.

«Depois há que ver com cada pessoa, porque isto é uma situação que é individual, com a vida de cada pessoa» (B)

Este acompanhamento individual é feito presencialmente, naquilo a que se chamam Atendimento individuais, *«chamamos cá as pessoas, damos-lhes sugestões de desenvolvimento» (C)*, mas também utilizando as tecnologias de informação e comunicação *«há também o contacto por email» (B)*

Tal como foi referido no enquadramento teórico já apresentado, a metodologia utilizada no Reconhecimento é uma exploração personalizada de vários instrumentos: histórias de vida (narrativa autobiográfica), portefólio, dossier pessoal, entrevista. Tal como diz o formador C *«lê portefólios, lê experiências de vida / retiramos indícios de*

²¹ Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

situações de vida» (C). Esta exploração personalizada passa por uma desocultação de competências, «a desocultação de competências é feita em sessão individual / desocultar competências, que é perante uma história de vida, pegar em indícios e ajudá-lo a desenvolver esses indícios e torná-los em evidências» (E). «A função de um formador é tentar desocultar as competências que a pessoa adquiriu ao longo do tempo/ Ajudar a pessoa a ganhar consciência dessas competências» (F).

Pegando numa outra subcategoria de análise, a das dificuldades sentidas, dois dos formadores identificaram dificuldades ligadas a esta função de reconhecimento, *«Uma das dificuldades que tivemos era distinguir o que era um indício ou o que era uma evidência de uma competência.» (C); «A maior dificuldade que eu como formador sinto é exactamente essa: avaliar competências» (E).*

Também Cavaco (2007) diz que a identificação de competências faz-se através de experiências de vida e saber que experiências deram lugar a aprendizagens, ou se há aprendizagens, mas não conscientes também é difícil.

Esta dificuldade também se relaciona com um elemento de ruptura: numa lógica de transmissão de conhecimentos, estes professores – formadores avaliavam conhecimentos, numa lógica de Reconhecimento, avaliam competências.

Le Boterf (1998) distingue « A» competência, que é um processo combinatório de recursos, de «As» competências produzidas por este processo. O que avaliamos são as competências, ou seja as actividades realizadas com competência. E chegamos à actividade pela linguagem, ou seja pela sua descrição feita numa narrativa autobiográfica. E aqui reside de facto uma das dificuldades, nem sempre a descrição corresponde à acção. Por vezes o que o formador lê, indicia a competência, mas não a evidencia. E nem sempre de facto é fácil distinguir com clareza se uma determinada descrição é apenas um indício ou é já uma evidência de uma competência. Além disto tal como diz Bellier (2001) a competência prova-se, mede-se e verifica-se e não pode ser apenas « declaração de fé e boas intenções» (Bellier, 2001, pág. 249) por isso, a par da descrição feita na narrativa autobiográfica, coloca-se no portefólio um conjunto de «provas»: fotografias, documentos, etc.

A maioria dos formadores entrevistados identifica a função de orientação. Esta orientação é no sentido do desenvolvimento de indícios, da organização do portefólio, da construção da narrativa autobiográfica, tal como diz o formador D *«são as orientações que se devem dar mesmo, até a nível da produção escrita, indicações para*

eles poderem orientar, organizar a sua história de vida », esta orientação também pode vir através de materiais produzidos pelos formadores, tarefa salientada por outro dos entrevistados, «Produzir materiais que funcionem como guias de apoio à elaboração das histórias de vida dos candidatos» (G). E orientação também da apresentação perante o júri de certificação « há que orientar o formando para poder fazer a apresentação da sua história de vida e da sua apresentação em júri» (D).

Esta função de reconhecimento e orientação, inclusivamente na construção da narrativa autobiográfica, é neste CNO deste estudo de caso, tarefa essencialmente atribuída aos formadores o que não acontece noutros centros estudados em outras investigações, em que esta função é essencialmente da responsabilidade dos Profissionais de RVCC (Cavaco, 2008).

Uma outra função do formador, complementar à de Reconhecimento, é a de **Validação**. Esta é um processo flexível que a partir do Reconhecimento, atribui um estatuto formal às competências detidas pelas pessoas, tendo por referência um nível pré- estabelecido de desempenho, ou um Referencial face ao qual é feita uma comparação. «*Valida as competências se elas estiverem evidenciadas*» (C).

A validação, embora feita em equipa pedagógica, não é possível sem o formador. No entanto é uma função referida apenas por dois dos formadores entrevistados (C e E), provavelmente por ser vista meramente como uma estratégia administrativa e legal. E também por não ser aquela a que os formadores dedicam mais tempo.

Uma outra função dos formadores, também ela administrativa e legal, embora revestida de bastante carga emocional e simbólica para os adultos candidatos, é a **participação no Júri de Certificação**. Este é composto pela equipa pedagógica (formadores e profissional de RVC) e um Avaliador externo. Apenas dois dos formadores entrevistados se referiram à Sessão de Júri, (D e F) e só um deles (F) a mencionou como função do formador.

Relacionado com estas funções mais administrativas e legais alguns entrevistados referem também «*todo o trabalho burocrático*» (B), alguns precisam mesmo «*Depois fazemos outras coisas ainda: preenchemos os guiões finais de competências.*» (C) «e

evidentemente fazer toda a documentação que era necessário fazer para entregar aos profissionais para depois se poder integrar no SIGO²²» (D)

Uma outra função do formador e também destacada por alguns dos entrevistados é a **Descodificação do referencial**, «*Fazemos a descodificação do referencial em sessões de grupo*» (C); «*explicar-lhe o melhor possível em que é que consiste o referencial de competências chave*» (G). Efectivamente a linguagem utilizada no Referencial de Competências chave, quer do nível básico, quer do secundário, apresenta um grau de complexidade elevado, há um formador que utiliza mesmo a expressão «*o desbravar do referencial, o tentar ler e perceber aquelas competências*» (C).

A **formação complementar** aparece nos documentos da Agência Nacional de Qualificações como função dos formadores, durante a fase de Reconhecimento e Validação, não podendo exceder na totalidade das áreas de Competências -chave 50 horas.²³

Apenas dois formadores referiram a formação complementar como função do formador. Estes formadores E e B são formadores do nível básico, onde é sempre mais usado o recurso à formação complementar e são respectivamente de Matemática para a Vida e TIC, áreas onde se verifica mais o uso desta formação. Neste centro «*a formação complementar exige-se que seja feita em grupo*» (E).

Segundo Cavaco (2007) a Formação Complementar é feita a partir de situações – problema em que o Adulto tem de mobilizar um conjunto de recursos para resolver o desafio. O formador orienta a resolução com alguns saberes teóricos. Mas apenas aqueles que se consideram recursos fundamentais para que o Adulto desenvolva determinada competência.

Cavaco, tal como Perrenoud, considera o treino um elemento fundamental para se adquirir competências, e partindo daí, coloca a questão: sendo a Formação complementar de reduzida duração, como é que é possível alguém desenvolver competências através da formação complementar do processo de RVCC?

²² Plataforma SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta educativa e formativa.

²³ As áreas de Competência -chave são para o nível Básico Cidadania e Empregabilidade; Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; e Tecnologias de Informação e Comunicação. E para o nível secundário Cidadania e Profissionalidade; Cultura, Língua, Comunicação; e Sociedade, Tecnologia e Ciência.

Há ainda um outro constrangimento que se põe à Formação Complementar: como conseguir construir situações –problema que possam em simultâneo, identificar um conjunto diversificado de competências e que seja ao mesmo tempo adequado às especificidades do percurso de vida de cada adulto?

À excepção da Formação Complementar todas as outras funções são partilhadas com outra figura que é a do Profissional de RVCC, esta partilha de funções deve-se, na perspectiva de Cavaco (2007), ao facto dos processos de RVC funcionarem em equipa.

1.2. Mudanças nas práticas e nas atitudes

Todas estas funções efectivamente nada têm a ver com as funções desempenhadas anteriormente por estas pessoas enquanto professores. Estes professores- formadores passaram de uma função de transmissão de saberes para uma função de avaliação de competências (Reconhecimento e Validação).

E isto exige «um outro papel e uma outra postura por parte de quem está investido na qualidade de formador: que esteja atento é “à escuta” do que sabe o aprendente, ajudando-o a formalizar saberes tácitos adquiridos na acção» (Canário, 2008, pág. 110)

Segundo Cavaco (2007) houve que esquecer e desaprender e isto implica processos a nível cognitivo e emocional que requerem envolvimento e motivação para os novos desafios. Um dos entrevistados refere mesmo «*teria que esquecer o ensino formal*» (A).

Que representações têm os Professores-formadores em estudo, destas mudanças?

As diferenças destacadas pelos entrevistados foram no sentido da passagem de uma função de transmissão, em que a acção está centrada nos conteúdos a transmitir, para uma função centrada na história de vida e na experiência de vida do adulto. Dai que se destaque a não existência de um programa; não haver transmissão de conteúdos, «*Há grandes rupturas... algo que estava enraizado do professor como um transmissor de conhecimentos, tive que pôr um pouco de lado.*» (E); não haver situação de sala de aula, com a uniformidade de procedimentos que daí decorre «*Porque isto é uma situação que é individual, com a vida de cada pessoa, e portanto não se age da mesma forma com todas as pessoas*» (B), «*Não há aquela situação de sala de aula, em que*

tentas transmitir alguns conteúdos e eles aprendem. Aqui é ao contrário, eles é que te vêm trazer experiências de vida.» (C); ser um trabalho centrado na história de vida e na experiência do adulto, que por isso também exige uma interacção mais individual. «cada caso é um caso, depende da história de vida de cada formando» (A) também Canário (2008) refere que a valorização da experiência conduz à valorização da heterogeneidade e adequação dos processos; e foi referida também a diferença na avaliação, saímos de uma lógica de avaliação de conteúdos e entramos numa lógica de avaliação de competências, « mesmo na área da avaliação, a forma como nós depois vamos avaliar competências é algo que é novidade, isso não se exigia em termos do ensino tradicional» (E).

Mas como vemos não é só ao nível das funções que se verificaram mudanças para estes Professores-formadores. Também ao nível das atitudes e representações.

Antes de mais, diz Cavaco citando Rogers, é necessário “escutar de maneira empática”. O objectivo do formador é identificar e valorizar as competências do Adulto. Formador e Formando aprendem e ensinam. Já não estamos no modelo escolar em que o processo de ensino -aprendizagem se centra nos conteúdos, mas num modelo que tem como ponto central o sujeito. Porque é a sua vida, com as suas aprendizagens formais, informais e não formais, o principal recurso formativo.

Quando questionados sobre as mudanças relativamente às atitudes todos os formadores destacaram a existência de uma relação mais próxima com os adultos relativamente aos alunos no ensino regular. Esta relação de proximidade decorre do carácter individualizado do processo e da própria metodologia das histórias de vida: o formador é alguém com quem se partilhou a vida.

«eles vêm individualmente, logo individualmente tu tens uma postura diferente e uma reacção diferente com a pessoa, porque é só um, enquanto numa sala de aula tens sempre 28, 29 ou 30.»(C)

«há uma relação que eu considero muito mais próxima, até mesmo só poderá ser assim havendo esta proximidade, só assim é que nós poderemos ajudar o adulto a desocultar também as competências» (E)

1.3. Outras competências

« Os formadores de RVC, para assegurarem um desempenho adequado têm de desenvolver competências específicas, bastante distintas das que lhe foram solicitadas quando exerciam as suas funções como professores do ensino regular» (Cavaco, 2008, pág. 519)

Parto do conceito de competência concebido a partir do enquadramento teórico já apresentado. Competência como uma combinação e mobilização inédita, consciente e pertinente de recursos (saberes, saberes fazer e saber ser) de forma a agir com êxito, isto é, segundo determinados critérios e exigências, a fim de produzir resultados numa situação ou contexto particular.

Agir com competência em processos de RVCC, pressupõe uma noção de competência longe da competência que se adquire com treino e que é transferível para situações análogas. Se o processo de RVCC se centra no adulto e na sua experiência de vida, cada caso é um caso, como salientou um dos entrevistados, a sucessão de experiências no percurso biográfico de um adulto é única e, se em termos de experiência profissional pode admitir-se conjuntos de situações, utilizando a terminologia de Perrenoud, em termos de experiência pessoal e social isso não é possível. Agir com competência para um formador é saber mobilizar com cada adulto específico um conjunto adequado de recursos, numa combinação inédita para cada situação, de forma a serem alcançados os objectivos de cada função.

Ao pedir aos interlocutores das entrevistas que identificassem competências verifico que a maior parte dos itens identificados são recursos. Todavia recursos pertinentes para mobilizar nas diversas funções identificadas por eles anteriormente.

A maior parte das competências /recursos identificados pertence à ordem do saber ser, um conjunto de saberes comportamentais e relacionais, nomeadamente, demonstrar disponibilidade; tratar de forma adequada; ser capaz de um bom relacionamento; saber compreender; ser receptivo; saber ouvir; criar empatia; saber cativar; ser flexível; respeitar o candidato.

Quando uma das funções é ajudar o adulto a fazer o reconhecimento das suas competências e isto se processa individualmente, tendo como metodologia as histórias de vida, faz todo o sentido que se destaquem este tipo de competências e recursos.

Torna-se fundamental possuir recursos de natureza relacional num processo que se centra no adulto e em que a sua experiência de vida é o principal recurso:

«acho que a componente humana é uma componente muito forte, de facto aquilo que acho que mais conta para depois se conseguir chegar o mais longe possível» (B). Se, como já foi dito, uma das tarefas do formador são os atendimentos individuais é fundamental que ele saiba «ouvir o outro» (C), que tenha «capacidade de comunicação com as pessoas» (D), há um formador que diz *«Temos que ser simpáticos, para podermos cativar» (C)* isto é muito importante, há adultos que chegam ao Centro «zangados com a escola», muitos referem mesmo na sua narrativa autobiográfica os maus tratos que sofreram da professora primária, por vezes a sua postura é defensiva, encontrar um formador que saiba estabelecer uma boa relação é fundamental para o sucesso desses adultos.

Um dos formadores destacou o saber ler e escrever. Estes são efectivamente recursos, da ordem do saber –fazer, mobilizados pelos formadores nas suas competências, devo no entanto referir que estes recursos foram identificados pelo formador de forma irónica, por referência à quantidade de Autobiografias que têm que ler e nas quais devem assinalar os erros *«saber ler e escrever para poder assinalar os erros e isto tem que se lhe diga, assinalar erros às vezes em grandes extensões autobiográficas não é fácil.» (C)*

E também se identificaram saberes teóricos: conhecer o referencial.

O conhecimento do referencial é um saber teórico indispensável à função de Descodificação, pois ele é o próprio objecto dessa descodificação; de Reconhecimento, porque ao ajudar o adulto a desocultar as suas competências tem já pressupostas as competências requeridas no referencial; e de Validação, pois esta é um procedimento legal que tem por base a comparação entre as competências já reconhecidas, apresentadas pelo adulto e o referencial, competências essas que são depois traduzidas em créditos.

Um dos formadores identificou uma competência fundamental para quem tem funções de reconhecimento e validação: «*a capacidade de verificar se está lá ou não a competência*» (C), ou seja, a competência nada pacífica de avaliar competências. Esta mobiliza muitos dos recursos identificados, de facto o formador não possui a competência para avaliar competências se não souber ler, se não souber ouvir, se não tiver capacidade para compreender, se não conhecer o Referencial, etc.

No reconhecimento nem sempre a perspectiva da autoavaliação (do adulto) e da heteroavaliação coincidem, há casos em que o candidato faz uma sobreavaliação das suas competências e outros em que faz uma subavaliação. O formador tem de agir demonstrando alguma assertividade «*há que saber fazer algum “jogo de cintura” para conseguirmos “levar a água ao moinho”*» (B) refere um dos formadores.

O formador E identifica como competência «*gerir situações*» (E). Numa narrativa autobiográfica são descritas experiências e quando se descrevem experiências, descrevem-se por vezes também aquelas que estão envolvidas de uma maior carga emocional, as experiências ditas existenciais na classificação de Josso (2002) «*estamos a falar de pessoas que têm uma experiência de vida já muito grande, muitas com vidas difíceis, complicadas.*» (B) e por vezes no atendimento individual o adulto “revive” essas situações e expressa determinadas emoções criando situações que o formador tem de saber gerir. E essa gestão passa por saber distinguir aquelas experiências que são verdadeiramente formadoras e trabalhar apenas sobre essas, tentando extrair daí os adquiridos realizados pelo indivíduo.

As Funções do formador de RVC implicam práticas e atitudes que só são possíveis graças à acção competente dos profissionais envolvidos. Como toda a competência é original e específica para a situação em que se aplica, os recursos mobilizados devem ser pertinentes para a função em causa. Estes elementos - funções, práticas, atitudes, competências, recursos – implicam-se mutuamente e por isso é difícil ao «olhar comum» operar com clareza uma distinção entre eles. Dai que se tenha verificado no discurso destes entrevistados alguma indistinção relativamente a estas categorias.

As competências e recursos identificados por estes formadores não esgotam as competências requeridas para a função de formador, mas são representativas do sentido e da importância que dão às suas várias funções.

2. Como os Professores –formadores operaram esta mudança.

2.1. Saberes prévios e expectativas

Incluí na categoria de saberes prévios ao início de funções como formador de RVCC a experiência com adultos, mais especificamente a experiência em EFA, por implicar o conhecimento do referencial; e os saberes teóricos sobre o processo.

Na categoria das expectativas coloquei a opinião que os professores- formadores tinham do processo de RVCC quando iniciaram funções. Resolvi juntar estas duas categorias por considerar que os nossos saberes condicionam as nossas expectativas.

No entanto, em sentido lato, são saberes prévios, todos os saberes adquiridos pelo indivíduo, através de todas as formas de aprendizagem: em contextos de educação e formação, através da experiência profissional e através das experiências do seu percurso biográfico.

Considerei pertinente saber qual a experiência destes Professores –formadores em Educação de Adultos. Constatei que todos estes formadores já tinham trabalhado com adultos.

O formador D. tinha experiência em educação de adultos ao nível da alfabetização, pois como iniciou a sua carreira no ensino primário, tinha participado em projectos da Formação básica de adultos. Especifica mesmo *«Utilizei o método do Paulo Freire»* (D)

O formador F tinha como única experiência em educação de adultos os cursos EFA.

Os restantes formadores tinham trabalhado nas Unidades capitalizáveis, nos Módulos capitalizáveis e nos cursos EFA.

Como vimos no ponto anterior, quando questionados sobre as competências de um formador de RVC alguns dos entrevistados referiram *«conhecer o Referencial»*. À excepção do formador D, todos os formadores já eram formadores dos cursos EFA e por isso, já tinham o conhecimento prévio do referencial. *«Em termos teóricos sabíamos muito pouco, porque nós entramos no processo com alguma experiência do EFA... basicamente o que conhecia era o referencial.»* (E)

Os cursos EFA são de entre as modalidades de formação de adultos existentes²⁴ a que mais se distancia da forma escolar, ou seja é a que mais se aproxima de uma forma de educação centrada no adulto e na sua experiência de vida, pela qual ele se vai construindo. E por isso estes formadores de certa forma já tinham contacto com esta nova forma de encarar a educação de adultos, ou seja, já tinham iniciado uma ruptura. Quando questionados acerca dos conhecimentos teóricos sobre o processo de RVCC o formador C. referiu não ter qualquer tipo de conhecimento; o formador F. disse que *«Sabia apenas que as pessoas tiram o 12º ano nuns meses, não sabia mais nada.»* (F); os restantes responderam que tinham poucos conhecimentos adquiridos pela experiência dos cursos EFA *«já tinha algum conhecimento em termos dos EFAS»* (B); o formador G. é o único a referir uma sessão de esclarecimento realizada na escola.

Tentei saber algo sobre as expectativas que estes formadores levavam à partida, através de uma questão sobre as opiniões que tinham sobre o processo de RVC e o que pensaram ao saber que iam integrar a equipa do CNO.

Os formadores C e D referem que não tinham opinião, D. diz *«Não tinha opinião nenhuma (...)só aquilo que se ouvia na comunicação social.»*; a opinião dos restantes formadores era negativa e muito próxima daquilo que é a opinião pública *«a impressão que eu tinha é que havia um certo facilitismo»* (A); *«duidava digamos assim da qualidade do processo»* (F); *«uma estratégia administrativa para atingir os tais níveis de escolarização pretendidos para que Portugal apresentasse à União europeia.»* (G).

Os formadores A, C e D consideraram a entrada para o CNO um desafio, pela diferença que o projecto constituía. Enquanto que os outros formadores expressaram alguma insegurança pela falta de preparação, por desconfiança do processo e porque, segundo a percepção que tinham, era complicado. *«senti-me um bocadinho hesitante e se calhar não com muita preparação»* (F), *«Pareceu-me de início uma coisa extremamente complicada, porque à partida eu tinha que assumir que não ensinava rigorosamente nada»* (G).

Verifica-se assim que estes formadores não partiram para as novas funções com grandes expectativas, quer pela ausência de conhecimentos sobre o processo, quer

²⁴ Unidades capitalizáveis e Módulos Capitalizáveis

pelas opiniões negativas que tinham. Um dos formadores resume o que pensaram « *foi assim um bocado trabalhar numa coisa... em «tábua rasa» (G).*

2.2. A formação

Incluí neste ponto a formação que ocorre em contextos formais de formação e a autoformação. Começo pela autoformação, pois esta foi de facto a primeira a iniciar-se nestes Professores-formadores. Como diz B.: *«essa formação propriamente dita, que já veio muito depois de termos iniciado o nosso trabalho em termos de CNO»*

Como já vimos anteriormente, estes formadores quando souberam que iriam trabalhar em RVCC sentiram insegurança, incerteza, mas também encararam estas novas funções como um desafio. E a partir destas disposições partiram para um processo de auto-formação. E foram de facto autodidactas. H. Bézille (2005) diz que a autodidaxia é uma maneira de se formar de forma informal, só, em grupo, ou em rede, fora das instituições educativas.

Estes formadores iniciaram o seu processo de autoformação com a realização de um conjunto de Leituras: alguma documentação oficial, tal como os Referenciais, a Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades, o Guia de Operacionalização²⁵ e a legislação de enquadramento; alguns entrevistados referem a leitura de alguma literatura sobre o assunto, mas não especificam qual. Usaram também a Internet como meio de pesquisa. Consultaram o site da Agência Nacional de Qualificações (ANQ): *«Li uma série de material produzido pela ANQ, onde se apresentavam propostas de trabalho» (G)*. Consultaram também sites de outros CNO: *«houve outra coisa que eu fiz também que foi ir à Internet entrar no site de vários Centros Novas Oportunidades e ver as actividades que tinham lá feitas e tentar ver o que é que podia fazer, o que não se podia fazer» (D)*

Todas as suas pesquisas estiveram direccionadas para as suas práticas, procuraram essencialmente materiais e actividades que lhes permitissem operacionalizar as suas funções: *«Nada de estudar teóricos da educação de adultos ou essas coisas. (...)um grande trabalho de pesquisa por um lado de situações que pudessem ser exploradas, por outro lado de temas a abordar na perspectiva do formador.»(E)*

²⁵ GOMES, M.C. (coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.

Em termos de formação em contextos formais de educação, todos os formadores, à excepção do formador F. que chegou ao centro depois de este já estar em funcionamento, referiram uma formação para equipas de CNO que tiveram na Universidade do Algarve, promovida pela ANQ. Referem também algumas acções de Formação que foram fazendo fora da escola e que um formador classifica de «*avulsa e obrigatória*» (E) e algumas que a escola/ centro proporcionou. D. menciona *também «vários encontros interCNO onde também havia essa partilha de experiências»*.

Salientam destas formações que lhes forneceram algumas pistas de trabalho: «*foi assim uma formação que nos deu o quê...? alguns tópicos de trabalho.*»(c); e que lhes permitiu partilhar experiências com outros colegas: «*Foram proveitosos (..) principalmente por uma coisa: pela partilha de experiências.*» (D), mas que não retiraram delas muitos conhecimentos e que não aprenderam aí a ser formadores: «*Não foi uma formação que nos ensinasse propriamente a ser formador, longe disso*» (C); «*As formações iniciais que tivemos para mim não foram suficientemente esclarecedoras*» (G)

Vemos assim que a formação formal que estes formadores tiveram esteve longe de ser suficiente para os ajudar a construir as competências necessárias, nas palavras do formador A: «*A formação nunca é suficiente*», o formador F. afirma: «*A formação tem que ser contínua*». D. propõe: «*Em primeiro lugar a formação deveria ter sido dada antes de começar*».

Os dois tipos de formação aqui referidos contribuíram solidariamente para a aprendizagem do novo papel, mas foram apenas pequenos subsídios neste processo.

2.3. O contexto organizacional

Demailly (1994) diz que também as organizações têm um papel na génese e transformação de competências: pelas mudanças tecnológicas introduzidas; pela adesão a novos projectos, que pode produzir mudanças profundas nas competências e nas condutas, remodelar a divisão do trabalho e transformar as identidades profissionais; e pelas próprias estruturas, tais como, organização espacio-temporal, financiamentos, modos de decisão, cooperações organizadas, etc. que também influenciam as condutas profissionais.

O Centro Novas Oportunidades deste caso em estudo está, como tantos outros, dentro de uma Escola Secundária. Esta escola aderiu ao projecto Novas Oportunidades e efectivamente isto constituiu, como já vimos, um conjunto de mudanças, que requereram novas competências.

Le Boterf (2005) diz que as competências podem ser consideradas como resultantes de três factores: saber agir, isto é, combinar e mobilizar os recursos pertinentes; querer agir, ou seja a motivação pessoal do indivíduo; e o poder agir, que é a existência de um contexto, organização de trabalho e condições sociais que sejam propícios à acção competente.

Considerarei assim pertinente saber que importância atribuíam os formadores ao Centro e à Escola, como contextos organizacionais, na construção de novas competências.

Quase todos os formadores destacam o acesso à formação como um aspecto positivo proporcionado pela Escola e o CNO para a construção das novas competências. Houve da parte quer da directora da escola e do CNO²⁶, quer da coordenadora do CNO a preocupação por proporcionar à equipa acesso à formação. Quer pela divulgação de acções realizadas fora da Escola, quer por facilitar a frequência dessas acções, quer pela realização dessa formação dentro do Centro de Formação a que a escola está ligada e que funciona também dentro da Escola.²⁷ *«Em termos de formação e de acesso a esse tipo de formação, penso que sim. De facto deu [a coordenação] essa oportunidade de nós tirarmos outras formações.» (B).*

²⁶ Nos Centros integrados em escolas o director da escola é também director do centro.

²⁷ Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho

Outro aspecto do contexto organizacional destacado são as condições físicas em que estes formadores trabalharam no início das suas funções. Estas condições são uma antiga sala de aula onde trabalhavam os quatro Profissionais de RVCC, a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e os dez formadores do centro. Era nesta sala que se fazia o acolhimento aos adultos,²⁸ as entrevistas de encaminhamento²⁹ e os atendimentos individuais no âmbito do reconhecimento, como já foi referido anteriormente. E sobre estas condições as opiniões dividem-se. Enquanto alguns consideram que eram satisfatórias: *«No aspecto físico eu acho que as condições satisfaziam, tínhamos uma sala onde podíamos trabalhar» (D)* ou não se referem a elas, outros, quando questionados acerca dos obstáculos que encontraram, referem precisamente o contrário: *«de início foi bastante difícil porque, enfim, numa sala só, havia vários formadores em atendimento com vários adultos, nomeadamente de diversas áreas» (A)*.

Alguns formadores consideraram como condição organizacional não favorável à construção de competências a falta de comunicação entre os formadores e a coordenadora do centro: *«Não souberam as instâncias superiores, nem acompanhar, nem internar-se no nosso trabalho (...) nunca intervinha, portanto a solicitação, por parte das instâncias superiores, digo directora e coordenadora, do nosso parecer relativamente a aspectos que eram muito importantes e de que dependia depois a eficácia» (G)*; e referem mesmo a má relação entre a coordenadora e os formadores como um dos obstáculos que encontraram: *«em termos internos, também algumas dificuldades no relacionamento com a coordenação, também muitas vezes não intervinha» (B)*.

Segundo Wittorsky, as cinco componentes da competência articulam-se em três níveis: Micro, meso ou social e macro ou societal. Transpondo para o que está em causa neste estudo: o nível Micro é o do formador; o nível Meso ou social é o do grupo de pertença, no caso toda a equipa do CNO e o nível macro será a Escola como organização.

Uma das componentes da competência é a componente afectiva. Esta é um dos grandes motores da competência e, como já foi dito, ela junta três elementos: a imagem de si; o facto de se viver com sofrimento ou prazer o que fazemos e a

²⁸ Realizado pelos profissionais e pelos formadores, uma vez por semana e mediante uma escala de serviço.

²⁹ Realizadas pela Técnica de diagnóstico e encaminhamento com o objectivo de encaminhar o Adulto para a oferta formativa mais adequada.

motivação para a acção. Um dos obstáculos organizacionais identificados foi a falta de motivação e reconhecimento por parte da coordenadora do centro: «*A nível das vertentes superiores já a coisa não funcionou tão bem...o nosso trabalho nunca foi motivado, nem valorizado*» (D);«*Nunca houve uma única palavra de apreço e por vezes é importante*» (G).

Então, se como diz Wittorsky, a construção de competências requer o reconhecimento do meio social imediato, esta falta de reconhecimento pode ser de facto um obstáculo à construção de competências. E a escola e o CNO não constituíram, neste aspecto, contextos propícios à construção de competências.

2.4. Obstáculos encontrados

Os principais obstáculos identificados pelos entrevistados, para além dos já referidos relacionados com o contexto organizacional, foram: a falta de orientações da tutela (ANQ): « *as directrizes que vêm de cima, portanto com a instituição que regula esta iniciativa, porque de semana a semana, por vezes de dia para dia as coisas faziam-se de uma maneira, depois já não se podiam fazer assim, tinham que se fazer doutra* » (B); o excesso de trabalho, pois o centro antes de iniciar funções já tinha pessoas em situação de pré-inscrição e portanto os formadores ficaram desde o início com uma grande quantidade de Adultos para acompanhar e, como refere C. « *muitos portefólios para ler ao mesmo tempo.* » o que leva a um dos obstáculos identificados por D. « *é um trabalho que não tem horas...o maior obstáculo de todos é o tempo* ». Como grande parte do trabalho eram os atendimentos individuais, os formadores tentaram flexibilizar os seus horários de maneira a puderem atender os adultos, para além disto tinham que ler e analisar as autobiografias de forma a dar aos adultos uma resposta atempada, ao mesmo tempo que se iam fazendo pesquisas e leituras.

Outro obstáculo foi a quantidade de Adultos transferidos de um antigo CRVCC, que funcionava na mesma localidade e que fechou. « *vinham formandos transferidos com a maior parte dos trabalhos de³⁰já realizados e eu queria que eles nos demonstrassem* » (A); « *recebeu pessoas vindas de outro CNO que entretanto encerrou e ficamos em mão com uma quantidade enorme de pessoas (...)*foi muito difícil receber esses portefólios, ter que os ler, por um lado, ter que nos adaptar aos métodos que eram utilizados por esse tal dito centro.» (B)

Por fim o obstáculo das metas. Estas são um número definido de acções que o centro deve executar dentro de um determinado período. Essas acções são: inscrições, encaminhamentos e certificações. Destes resultados quantitativos depende o financiamento do Centro. Estas «metas», definidas politicamente, acabam por constituir um critério para o reconhecimento da competência dos centros como colectivos. Mas, como diz D., « *um grande obstáculo ao desenvolvimento deste trabalho são as metas. O fantasma das metas não deveria existir.* » (D) São

³⁰ De forma a garantir a confidencialidade, não coloquei a área que o formador referiu na entrevista.

identificadas como um obstáculo, pois se o RVCC é um processo individualizado, há necessidade de respeitar o ritmo do adulto na construção da sua narrativa autobiográfica. A fase de reconhecimento de competências dos adultos é demorada, mas contraditoriamente o cumprimento de metas exige prazos muito curtos para cada adulto realizar o seu processo. *« depois com a pressão das metas houve uma certa desvirtualização do processo» (A); «Do lado da coordenação foi a situação mascarada de afirmar sistematicamente em reuniões que o importante era a qualidade do trabalho e que mais valia certificar poucas pessoas, desde que as coisas fossem feitas rigorosamente de acordo com os trâmites do processo de RVCC, e por outro lado, na prática, sistematicamente a mesma coordenadora a pressionar mais por via, perece-me das profissionais, da necessidade de cumprir metas. » (G)*

O trabalho desenvolvido neste CNO está assim numa tensão entre dois pólos: por um lado o respeito pelos pressupostos e metodologia do processo, por outro lado a existência das metas.

2.5. Trabalho de equipa

Quando questionados sobre a forma como ultrapassavam as suas dificuldades todos os formadores referiram o trabalho em equipa. Aqui há a distinguir dois tipos de equipa: as equipas formalmente instituídas, que são a equipa técnico –pedagógica, composta por um formador de cada área de competências - chave e pelo profissional de RVCC, é esta equipa que faz a validação das competências e faz parte do Júri de certificação; e a equipa de todas as pessoas que constituem o CNO: coordenador, Técnico de Diagnóstico e encaminhamento, Profissionais de RVC, formadores e administrativo; e as equipas que se constituíram de forma informal, a equipa de área, constituídas pelos formadores que no centro estão responsáveis pela mesma área, *«quando tinha mais dúvidas precisava de falar mais com a minha colega e tentarmos perceber as duas juntas se a competência lá estava ou não» (C.)« Na minha área nós somos dois formadores de...³¹a minha colega é de ...³² consulto-a normalmente quando tenho dúvidas» (E)*, esta “equipa de área” é fundamental perante a dificuldade em reconhecer e validar competências já referida. Também é nesta equipa de área que se constroem os materiais de apoio à descodificação do referencial; e temos também a “equipa” constituída por todos os formadores, “companheiros de jornada” em que, como diz B:*«as experiências de cada um e a partilha das ideias, acho que são situações salutares e que permitem um desenvolvimento da pessoa enquanto formador (...) o trabalho em equipa é de facto essencial e é muito produtivo»;* *«Quando tinha dúvidas a primeira coisa era falar com os meus colegas» (D)*. *«O trabalho de equipa, que é profundamente importante. O nós juntarmo-nos (...)e discutir certas coisas» (D)*.

O formador F. o único que chegou ao Centro no ano lectivo seguinte ao do início do Centro, quando questionado sobre factores importantes para o desenvolvimento de novas competências, diz: *«Tentei principalmente falar com os colegas que já faziam este tipo de trabalho... foi a trabalhar com os colegas que eu aprendi.(...) Com os meus colegas e no dia a dia... ir praticando, ir observando» (F.)* Se para os outros formadores o trabalho de equipa foi importante pela troca de experiências, pela discussão e pela colaboração, para este formador foi também pela observação.

³¹ De forma a garantir a confidencialidade, não coloquei a área que o formador referiu na entrevista.

³² O entrevistado referiu a formação académica do formador seu colega de área.

Como vemos, o trabalho de equipa foi um dos factores fundamentais para a construção de novas competências e novos saberes, saberes que ficarão como património daquela equipa e que irão ser transmitidos a outros, que os poderão mobilizar ou não em competências. Como diz Le Boterf é necessário «salvaguardar, enriquecer e trocar saberes objectivados.» (2005, pág. 25) agir com competência supõe combinar e mobilizar não apenas os seus recursos, mas também os do meio ambiente. Este meio ambiente pode ser entendido como a interacção com outros.

2.6. A experiência e a prática

Quando questionados sobre os factores que influenciaram a aprendizagem do novo papel todos os formadores identificaram a prática como fonte principal de aprendizagem: « *Foi à custa da experiência*» (C.); «*Principalmente eu aprendi praticando*» (F).

Estamos assim em presença de uma aprendizagem experiencial, feita no contacto directo com a realidade e na acção, tal como especificam alguns dos Professores-formadores: «*o que aprendi foi na prática mesmo, em contacto com o adulto,*» (E), no confronto com as situações reais e os problemas.

Os saberes que adquiriram são assim saberes práticos: contextualizados, resultado de acções bem sucedidas e adaptados à situação.

Mas no confronto com os problemas desencadeia-se um processo reflexivo e este exige um retorno sobre a experiência: «*Eu noto que algumas coisas não correm da forma como eu queria ou como eu esperava, e muitas vezes vou para casa e vou pensar que as coisas não resultam daquela maneira e tento sempre da próxima vez modificar qualquer coisa a ver se... faço isso muitas vezes.* » (B)

Aprender a reflectir sobre a prática é muito importante para qualquer profissional . A reflexividade permite aprender através da experiência. Segundo Landry (1989) a experiência só é formadora, ou seja, só permite aprendizagens, se for reflectida, reconstruída e conscientizada. Como diz Le Boterf (2005) só podemos dizer que agimos com competência se soubermos o que fizemos, como fizemos e porquê.

É esta reflexividade que leva à alteração de práticas: ao abandono de umas, à modificação, ou à criação de outras. «*Ia adaptando os materiais também e criando outros materiais que me permitissem um trabalho mais profícuo*» (D)

Os saberes práticos, resultantes de uma análise reflexiva da prática, tornam-se saberes formalizados, usando a terminologia de M. Altet, e estes saberes práticos assim formalizados podem ser transmitidos num discurso argumentado a outros que os poderão transferir a novas situações, passam a constituir um património colectivo e a

poder integrar redes de saberes. Passando assim, a fazer parte do conjunto de recursos a mobilizar individualmente nas competências.

Como vemos é a experiência que provoca a reflexão. É a prática que antecede a teoria. Os professores –formadores estão assim a fazer um caminho inverso ao que já fizeram anteriormente na sua carreira profissional: quase todos³³ começaram por uma preparação pedagógica (teórica) seguida de um estágio profissional (prática) tudo dentro de uma concepção muito positivista de que a prática se segue e é uma aplicação da teoria; agora enquanto formadores estão a fazer um caminho inverso, estão a fazer aprendizagens predominantemente experienciais, em que a prática precede a teoria, ou seja em que as experiências vão sendo reflectidas e , dessa forma transformadas em aprendizagens. E os saberes destas aprendizagens estão efectivamente a contribuir para o enriquecimento teórico de um património colectivo.

Podemos então concluir que a construção de competências para o desempenho das novas funções foi fundamentalmente feita na prática e na experiência, onde se foi combinando recursos para cada situação, em acções reflectidas, conscientes e intencionais. O formador B. diz: *«eu acho que a prática é importante, porque nos permite ver de uma forma mais rápida o erro; e as experiências de uns para os outros vamos aproveitando, vamos melhorando, vamos retirando, vamos colocando».*

³³ À excepção do formador A e do formador B

3. Síntese

Estes professores- formadores chegaram a este novo papel por convite da direcção da escola, por conveniência da distribuição de serviço ou por já serem formadores no curso EFA.

Traziam como saberes prévios, em sentido lato, a sua formação académica e pedagógica, todos os saberes práticos adquiridos pela sua experiência profissional como professores e alguns saberes teóricos provenientes da formação continua que foram fazendo ao longo da sua carreira profissional; em sentido restrito, ou seja, dos saberes prévios sobre o processo, apenas o conhecimento do referencial. Traziam opiniões do processo não muito favoráveis, por isso sem grandes expectativas.

Passaram de uma lógica de transmissão de conhecimentos para uma lógica de reconhecimento e validação de competências. Desempenham várias funções, substancialmente diferentes das que desempenhavam anteriormente, das quais se destaca o Reconhecimento de competências. E para o desempenho das novas funções construíram novas competências.

Identificaram um conjunto de recursos a mobilizar nas novas competências, dos quais destacam essencialmente recursos de natureza relacional e humana. Seguindo a perspectiva de Pineau, para desempenhar as novas funções estes professores – formadores iniciaram um processo de autoformação que se organizou à volta de três pólos:

- a formação por «si mesmo» através da prática e da experiência tornadas objecto de reflexão - no contacto com os adultos, através duma experimentação de práticas e de materiais e no confronto com os problemas e situações concretas – e pela procura autónoma de saberes teóricos.
- a formação «com os outros» - outros com quem trabalham em equipa e em grupo dentro do mesmo centro; e outros com quem partilham práticas e saberes objectivados em redes mais ou menos vastas.
- e a formação «pelos outros», nos contextos formais de formação em que participaram, mas que consideram insuficiente.

4. Considerações de ordem prática

Os dados recolhidos, embora não me permitam fazer generalizações, dada a natureza do estudo, permitem-me fazer algumas sugestões de natureza prática em relação a aspectos importantes na formação inicial e contínua de professores e em relação a futuras investigações.

Estes formadores são professores, não desenvolveram uma outra profissionalidade, no entanto as competências que desenvolvem como formadores passam a fazer parte da sua profissionalidade como professores, que cada vez mais em escolas, que são organizações em mudança, passam por um processo de “enriquecimento de tarefas” como lhe chama Scheffknecht (1980), ou seja, têm uma polivalência de funções para as quais devem estar preparados.

Partindo deste pressuposto e do facto de que as ofertas formativas para adultos constituem dentro das escolas um lugar significativo em termos quantitativos e qualitativos, poderiam as instituições de ensino superior preparar, em termos de saberes científicos, didáticos e pedagógicos, os futuros professores para esta polivalência de funções, nomeadamente incluir no currículo das licenciaturas em ensino, a Formação de Adultos.

Devido ao facto da mobilidade dos professores ser uma realidade e das distribuições de serviço serem feitas, na maior parte das escolas, dias antes de começar o ano lectivo, seria de toda a conveniência que a formação contínua de professores contemplasse uma maior oferta em termos de Educação e Formação de Adultos e não apenas para os que estão a desempenhar funções na área da educação de adultos, pois ter alguns conhecimentos teóricos sobre as diversas modalidades de Formação de Adultos é um recurso importante para qualquer professor.

Mais especificamente para quem desempenha funções de Formador de RVC, a formação formal seria mais oportuna antes de se iniciarem funções e deveria equilibrar conhecimentos teóricos sobre o reconhecimento de adquiridos, conhecimentos práticos sobre a operacionalização do processo e conhecimentos específicos sobre a avaliação de competências nas diversas áreas de competências –chave. Como inferimos do presente trabalho, esta formação nunca seria suficiente para se construírem as

competências necessárias, mas forneceria um importante contributo de recursos a mobilizar nessas competências.

Quando questionados sobre a percepção que têm actualmente sobre o processo de RVCC, todos os professores- formadores revelaram a construção de uma representação diferente do processo em relação à que tinham quando iniciaram o desempenho do papel de formadores. Salientaram essencialmente a justiça do processo em relação àqueles que detendo competências adquiridas por outras vias que não a escola viam assim reconhecidas essas competências. Mas referem a entrada de adultos sem perfil para o processo e a massificação do mesmo, devido à pressão das metas quantitativas a atingir. Estas foram mesmo como já vimos, um dos obstáculos identificados ao bom desempenho das funções do formador. Assim, poder-se-ia tornar bastante interessante a realização de um estudo sobre o impacto das metas na realização dos processos de RVCC.

Conclusão geral

No momento da conclusão deste trabalho, sem pretender fazer generalizações que a natureza do meu estudo não permite, podemos responder à questão de partida: os professores deste estudo aprenderam a ser formadores de RVCC tal como aprenderam todas as outras funções, cada vez mais díspares, que vão tendo ao longo das suas carreiras profissionais: essencialmente através da prática e da experiência.

É nela que cada um vai mobilizando um conjunto de recursos de que dispõe, que vão desde as aprendizagens do seu percurso biográfico e social; os saberes teóricos, quer da sua formação académica (científica, didáctica e pedagógica), representadas nas suas qualificações, quer da formação contínua recebida ao longo da carreira; e os saberes práticos da sua experiência como professores. E especificamente para o papel de formadores de RVCC, além de todos estes recursos, mobilizam também alguns saberes teóricos adquiridos em formações específicas que realizaram, mas que consideram terem sido insuficientes; outros que adquiriram na pesquisa autónoma que foram fazendo; os saberes práticos objectivados que foram adquirindo e trocando uns com os outros, dentro das equipas pedagógicas, dentro dos grupos de trabalho de formadores da mesma área de competências – chave e até em redes de saberes mais alargadas que se foram constituindo.

Todos os professores –formadores deste estudo identificaram a prática como o grande factor de aprendizagem das novas funções. Poderemos adquirir alguns recursos por transmissão de conhecimentos, mas a sua mobilização só se pode fazer na prática, ou seja, em situação.

Em cada situação concreta (e em processos de RVCC todas as situações são diferentes), para cada problema concreto é mobilizada uma combinatória específica de recursos, os que de acordo com a representação que cada um tem da situação ou do problema, são necessários para se agir com êxito naquela situação. Por isso de acordo com a noção de competência aqui utilizada a forma de construir competências só poderia ser a prática. Mas uma prática que intercala com reflexão. Reflexão individual e em grupo sobre a acção, onde se questiona a pertinência de determinada combinatória de recursos, onde se avaliam resultados, onde se vai fazendo uma análise dessas práticas. Resultando daqui saberes prontos a transferir para outras situações e a comunicar a outros.

Durante a realização deste estudo foram-se levantando algumas interrogações que poderão vir a constituir possíveis investigações: tal como já foi referido anteriormente, seria interessante a realização de um estudo sobre o impacto das metas na realização dos processos de RVCC; julgo também poder tornar-se importante um estudo sobre os desafios colocados hoje à identidade profissional dos professores do ensino básico e secundário; e as conclusões a que se chegou podem também constituir ponto de partida para um projecto de investigação ou intervenção na área da Formação de Formadores de RVCC.

Para finalizar quero referir que entrei nesta temática, da Educação de Adultos e dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tal como os Professores-formadores deste estudo: pela porta da prática, e a reflexão que sobre ela fui fazendo fez-me tomar consciência da minha ignorância, o que me levou à procura de algumas respostas.

Os saberes que adquiri com as leituras efectuadas para a realização deste trabalho irão constituir recursos valiosos que poderei mobilizar oportunamente. A metodologia das ciências sociais que me era estranha, e que de acordo com a minha percepção da realidade, começou por constituir um obstáculo, também constituiu mais uma situação de aprendizagem.

As conclusões do meu estudo permitiram-me reflectir sobre a realidade dos professores do ensino secundário que cada vez mais são solicitados ao desempenho de funções que parecem questionar a sua identidade profissional, desafiando o monopólio da forma escolar, mas que no fundo enriquecem a sua profissionalidade fazendo-os evoluir pessoal e profissionalmente.

Bibliografia

ANQ. (2007). *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa.

ALTET, M. (1998). Les competences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In PAQUAY, L. , ALTET, M. , CHARLIER, É. et PERRENOUD, PH. *Former des enseignants professionnels – quelles stratégies? Quelles competences?.* Bruxelles: De Boeck Université. Pp 27-40.

AUBRET, J. (1997). Les outils d'évaluation des compétences personnelles et professionnelles. In PINEAU,G., LIÉTARD, B. e CHAPUT, M. (Coord.) *Reconnaître les acquis – démarches d'exploration personnalisée.* Paris : L'Harmattan. pp 187-199.

AUBRET, J. et GILBERT, P.(1994). *Reconnaissance et validation des acquis.* Paris: PUF.

AUBRET, J. et GILBERT, P. (2003). *Valorisation e validation de l'expérience professionnel.* Paris : Dunod.

BARDIN, Laurence (1979). *Análise de conteúdo.* Lisboa : Edições 70.

BELLIER, S.(2001). A Competência. *in* CARRÉ, PH. e CASPAR, P. *Tratado das ciências e das técnicas de formação.* Lisboa: Instituto Piaget. Pp. 241-262.

BEZILLE, H., (2005). Le maître, le formateur et l'autodidacte. IN *Education Permanente, n° 164, pp 27-38.*

CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de adultos -um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui, e CABRITO, Belmiro (org.) (2002). *Educação e formação de Adultos - mutações e convergências.* Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2004). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o individuo in *A avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência.* Actas do XVII colóquio ADMEE- Europa. Lisboa. Pp. 32-43.

CASPAR, P. (2007). Ser formador nos dias que correm : novos actores, novos espaços, novos tempos. IN *Sísifo, n°2, pp. 87-94.*

CAVACO, Cármen (2004). Reconhecimento de Competências: metodologias, técnicas, instrumentos e a emergência de uma nova profissão. in *A avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência*. Actas do XVII colóquio ADMEE- Europa. Lisboa. Pp. 259-266.

CAVACO, Cármen (2007). *Reconhecimento, validação e certificação de competências. Complexidade e novas actividades profissionais*. IN *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-33.

CAVACO, Cármen (2008). *Adultos pouco escolarizados – Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: UL /FPCE.

CHAPUT, M., LIÉTARD, B. (1997). État des démarches d’exploration personnalisée en France e tau Québec. In PINEAU, G., LIÉTARD, B. et CHAPUT, M. (Coord.). *Reconnaitre les acquis – démarches d’exploration personnalisée*. Paris : L’Harmattan. Pp. 25-35.

CHAUVEL, E. (1991). Histoire de vie et formation expérientielle. in COURTOIS, Bernardette et PINEAU, Gaston. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française. Pp. 209-217

COLARDYN, D. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : PUF.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC.

COUTINHO, Clara P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. IN *Educação Unisinos*, Vol.12, nº 1. São Leopoldo.

DEMAILLY, L. (1994). Compétence et transformations des groupes professionnels. in MINET, F, PARLIER, M. et DE WITTE, S. (Coord.). *La Compétence : mythe, construction ou réalité*. Paris : Harmattan. Pp. 71-89.

DELAHAYE, G., LAGOUGINE, F. et NASS, F. (1986). Reconnaissance des acquis: qui parle de quoi? pour qui?. IN *Education Permanente*, nº83- 84, pp.89-97.

DOMINICÉ, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. in NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos. Pp. 52-61.

DOMINICÉ, Pierre, (1990). Les formateurs d’Adultes et leur formation. in *Cahiers des Sciences de l’éducation*. Genève : Université de Genève.

DOMINICÉ, Pierre, (1991). La formation expérientielle : un concept importé pur penser la formation. *in* COURTOIS, Bernardette et PINEAU, Gaston, (coord.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française. Pp.53-58.

FIGARI,G; RODRIGUES, P; ALVES, M.P. e VALOIS, P. (org.). (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens Experienciais – saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.

FINGER, M. (1989). Apprentissage expérientielle ou formation par les expériences de la vie ?. *IN Education permanente*, n°100-101, pp.39-46.

FINGER,M. et JOSSO, C.(1985). Pratiques du recit et théories de la formation. *in Cahier de la section des sciences de l'éducation*, n° 44, Genève.

GOMES, M.C. (coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível secundário*. Lisboa: DGFV.

GOMES, M.C. (coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.

JOBERT, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *IN Education Permanente*, n° 87, pp. 19-33.

JOSSO, Marie – Christine. (1991). L'expérience formatrice: un concept en construction. *in* COURTOIS, Bernardette et PINEAU, Gaston, *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française. Pp. 191-199.

JOSSO, Marie – Christine. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

JOSSO, Marie – Christine. (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. *in* CANÁRIO, Rui, e CABRITO, Belmiro, (org.) *Educação e formação de Adultos - mutações e convergências*. Lisboa: Educa. Pp. 115-125.

KUHN, T. (1972). *La Structure des Révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

LAINÉ, AZEVOU E BACHELARD.(1997). Histoire de vie et reconnaissance des acquis. *In* PINEAU,G., LIÉTARD, B. et CHAPUT, M. (Coord.) *Reconnaître les acquis – démarches d'exploration personnalisé*. Paris : L'Harmattan. Pp. 55-68

LANDRY, F. (1991). Vers une théorie de l' apprentissage expérientielle. *in* COURTOIS, Bernardette et PINEAU, Gaston (coord.) *La formation experencielle des adultes*. Paris : La Documentation Française. Pp. 21-28.

LANDRY,F. (1986). Vocabulaire de la reconnaissances des acquis de formation. *in* Etudes et réflexions. n° 9. Montréal : Fédération des CÉGEPS.

LANDRY,F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *IN Education Permanente*, n° 100/101, pp13-22.

LE BOTERF, Guy, (1998). *Evaluer les compétences : quels jugements ? quels critères ? Quelles instances ?* IN *Education Permanente*, n° 135, pp. 143-151

LE BOTERF, Guy, (2003). *Desenvolvendo as competências dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

LE BOTERF, Guy, (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Asa Editores.

LESCURE, E., LAOT, F. et OLRVY (Coords), (2005). Dossier: que sont les formateurs devenus? IN *Education Permanente*, n° 164, pp. 5-12.

LECLERCQ, V, (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. IN *Education Permanente*, n° 164, pp.105-117.

LESNE, Marcel (1978). La formation des formateurs d'adultes. in DEBESSE, M. et MIALARET, G.(coords).*Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris : PUF. Pp. 241-264.

LESNE, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIÉTARD, B (2001). O Reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação? in CARRÉ, PH. e CASPAR, P. *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget. Pp. 475-489

MALGAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

MARCEL, J-F. (2005). Les « collègues -formateurs » dans le métier d'enseignant. IN *Education Permanente*. n° 164, pp.119-122.

PAQUAY, L. et WAGNER, M-C. (1998). Compétences en stage et en video-formation. In PAQUAY, L. , ALTET, M. , CHARLIER, É. et PERRENOUD, PH. Former des enseignants professionnels – quelles stratégies? Quelles compétences?. Bruxelles: De Boeck Université. Pp 154-160.

PAQUAY, L. , ALTET, M. , CHARLIER, É. et PERRENOUD, PH. (1998). Former des enseignants professionnels – quelles stratégies? Quelles compétences?. Bruxelles: De Boeck Université.

PARLIER, M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion. in MINET, F., PARLIER, M. et WITTE, S. (Coord.). *La Compétence : mythe, construction ou réalité*, Paris : Harmattan. Pp. 91- 105.

PEREIRA, Ludovina. (2009). *Professores / profissionais de Reconhecimento e validação de Competências – Entre teorias e práticas*. Dissertação de mestrado em ciências da educação. Lisboa: UL /FPCE.

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Pilippe (1999). Gestion de l'imprévue, analyse de l'action et la construction de compétences. IN *Education Permanente*, n° 140, pp.123- 144.

PINEAU, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. in COURTOIS, Bernardette et PINEAU, Gaston (coord.) *La formation experencielle des adultes*. Paris : La Documentation Française. Pp. 29-40.

PINEAU, G. (1997). La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes. In PINEAU,G. ; LIÉTARD, B. et CHAPUT, M. (Coord.). *Reconnaitre les acquis – démarches d'exploration personnalisé*. Paris : L'Harmattan. Pp. 11-17.

PIRES, Ana (2002). *Educação e formação ao longo da vida : análise critica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: FCT/UNL

PIRES, Ana (2003). L'Éducation/Formation tout au Long de la Vie et la formation des enseignants et formateurs: nouveaux défis, nouvelles questions? *Colloque International de l'AFIRSE/ UNESCO*, 29 a 31 Maio 2003. Paris.

PIRES, Ana (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciáis : uma problemática educativa. IN *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp.5-19.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências humanas*. Lisboa: Gradiva

SHEFFNECHT, J. (1980). *A função do formador. Elementos de introdução à temática dos formadores*. Lisboa: MEC.

SCHON,D.A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editfions Lógicas.

THIBAUT, M.C. (1997). Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs. IN *Education Permanente*, n°133, pp. 101-111.

UIMM, (1986). Connaissance et reconnaissance des capacités professionnelles et des qualifications. IN *Education Permanente*, n° 83-84, pp.73-78.

WITTE, S.(1994). La notion de compétence, problèmes d'approche in MINET, F. , PARLIER, M. et WITTE, S. (Coord.). *La Compétence : mythe, construction ou réalité*. Paris : Harmattan. Pp. 23-38.

WITORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. IN *Education Permanente*, n° 135, pp.57-67.

YIN, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman Companhia Editora.

Anexos