

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ana Filipa Besteiro Simões

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ana Filipa Besteiro Simões

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

2008

Trabalho de Projecto orientado pelo Prof. Doutor Belmiro Cabrita

SUMÁRIO

De modo a concluir o Mestrado em Ciências da Educação, concebi o presente documento, dando a conhecer o caminho que percorri durante dez meses de estágio num Centro Novas Oportunidades no concelho da Amadora.

Com o objectivo de me integrar na dinâmica do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e de compreender a figura do Profissional de RVC, participei em actividades como o acompanhamento de adultos nos momentos de Diagnóstico e Reconhecimento, na correcção de Portfolios Reflexivos de Aprendizagem, na reformulação dos instrumentos de Diagnóstico e na realização de tarefas organizativas, tais como a redacção de actas de sessões de júri de validação e introdução de dados em sistema informático.

Para o desenvolvimento das tarefas que me foram solicitadas ao longo do tempo, recorri não só aos elementos que compõem a equipa técnico-pedagógica do Centro, mas também aos conhecimentos que adquiri durante a Licenciatura em Ciências da Educação (nomeadamente na área da Formação de Adultos), e às pesquisas que fui realizando sobre a Iniciativa Novas Oportunidades e o Processo de RVCC.

A redacção deste documento foi algo que fui elaborando gradualmente, procurando articular as aprendizagens desenvolvidas no estágio com as informações teóricas que recolhi, ao mesmo tempo que reflectia sobre cada uma das etapas que ia superando. Estruturalmente, num primeiro momento apresento o meu projecto de estágio, enquanto numa segunda fase descrevo a sua dinamização e o papel que desempenhei em cada uma delas.

O balanço desta experiência é bastante positivo, pois consegui integrar-me na realidade dos Centros Novas Oportunidade e do Processo de RVCC, executando as funções de um Profissional de RVC e compreendendo a complexidade inerente ao acompanhamento de adultos. Além disso, sinto que me tornei mais autónoma, assimilei novos conhecimentos e adquiri um maior à vontade na interacção com os outros.

PALAVRAS-CHAVE

Processo de Reconhecimento, Valorização e Certificação de Competências; Profissional de RVC; Centro Novas Oportunidades; Acompanhamento de adultos; Aprendizagem experiencial; Educação e Formação de Adultos.

ABSTRACT

In order to conclude the Master Degree in Educational Sciences, I conceived the present document, giving to know the path I covered during my period of training in a New Opportunity Center.

With the intention to integrate in the dynamics of the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences, and to understand the figure of the Professional of RVC, I participated in activities as the accompaniment of adults at the moments of Diagnosis and Recognition, in the correction of the Learning Reflective Portfolios, in the re-conception of the instruments of Diagnosis and in the accomplishment of organizative tasks, such as the elaboration of minutes of sessions of jury and introduction of information's on informatical system.

For the development of the tasks that were requested me throughout the time, I appealed not only to the elements that compose the team of the Center, but also to the knowledge I acquired during my formation in Educational Sciences (over all in Formation of Adults), and in the research that I developed about the New Opportunities Initiative and the Process of RVCC.

The writing of this document was something I did gradually, trying to articulate the learning developed during the period of training with the theoretical information that I collected. About its structure, first I present my own project, and in a second phase I describe its application and the paper I played in each moment.

The rocking of this experience is very positive, since I integrated myself in the reality of the New Opportunity Centers and the Process of RVCC, executing the functions of a Professional of RVC and understanding the inherent complexity to the accompaniment of adults. Moreover, I feel that I became a more autonomous person, with new knowledge and with a greater to the will in the interaction with others.

KEY WORDS

Process of Recognition, Validation and Certification of Competences; Professional of RVC; New Opportunity Center; Accompaniment of adults; Experiential Learning; Adults Education.

“As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que elas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadoras e da sua participação activa e voluntária.” (Araújo, org., 2002)

“O homem do povo que habitava as aldeias, mas também o das vilas e cidades, construiu, com vários elementos de diversas tradições e com a sua própria experiência diária, uma forma peculiar de interpretar e dar sentido ao seu mundo.” (Fernandez, 2006)

“(…) ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (Freire, s/d, cit. por Cavaco, 2001)

Índice de Quadros

Quadro n. ° 1 – Cronograma das actividades e tarefas realizadas	22
Quadro n. ° 2 - Fase de Diagnóstico	35
Quadro n. ° 3 - Fase de Reconhecimento de Competências	42
Quadro n. ° 4 – Organização de um PRA para Validação de nível B3	44
Quadro n. ° 5 – Actividades desenvolvidas em sessões de Reconhecimento	50
Quadro n. ° 6 - Fase de Validação e Certificação de Competências	54
Quadro n. ° 7 – Organização de um PRA para Validação de nível Secundário	61

Índice de Abreviaturas

Abreviaturas	Palavra por extenso
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CE	Cidadania e Empregabilidade
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CP	Cidadania e Profissionalidade
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGFV	Direcção Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
FSE	Fundo Social Europeu
IEFP	Instituto do Emprego e da Formação Profissional
LC	Linguagem e Comunicação
MV	Matemática para a Vida
PPQ	Plano Pessoal de Qualificação
PRA	Portfolio Reflexivo de Aprendizagem
PRACE	Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
Profissional de RVC	Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice

1. Introdução	8
2. Projecto de estágio – O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	17
2.1 – Projecto de estágio	17
2.2 – Justificação do projecto	23
2.3 – Caracterização da instituição	27
3. Dinamização do projecto de estágio	29
3.1 – O Diagnóstico	35
3.2 – O eixo de Reconhecimento	41
3.3 – Os eixos da Validação e da Certificação	54
3.4 – Outras actividades	61
4. Conclusão	67
5. Bibliografia	71
6. Anexos	76

Anexo I – Instrumentos de Diagnóstico – nível Básico

Anexo II – Instrumentos de Diagnóstico – nível Secundário

Anexo III – Instrumentos de Reconhecimento de Competências – nível Básico

Anexo IV – Instrumentos de Reconhecimento de Competências – nível Secundário

Anexo V – Novos instrumentos de Diagnóstico – nível Básico

Anexo VI – Novos instrumentos de Diagnóstico – nível Secundário

1. Introdução

No passado ano lectivo, para concluir a minha Licenciatura em Ciências da Educação, decidi fazer um estágio curricular num Centro Novas Oportunidades.

Na altura desconhecia aquilo em que consistiam estas instituições e os serviços que disponibilizavam ao público adulto, pelo que as leituras que fui realizando ao longo desse período, bem como as informações que fui recolhendo junto da equipa desse Centro, foram bastante significativas. Neste sentido, e dado o gosto e interesse que fui desenvolvendo tanto pelo Processo de RVCC como pela relação que se estabelece entre o Profissional de RVC e os adultos, este ano, com o propósito de concluir o Mestrado em Ciências da Educação, decidi ingressar num novo Centro Novas Oportunidades no concelho da Amadora.

No Centro onde estive anteriormente as minhas funções consistiam em prestar um apoio extra Formação Complementar aos adultos que estavam em Processo de RVCC, construindo fichas de trabalho (sobretudo para as áreas de Competências-Chave de Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida) que deveria desenvolver com eles. Apesar de ter sido uma experiência formativa, e que actualmente encaro como um período de indução no contacto directo com este público, não a posso comparar ao que agora faço, visto que actualmente as responsabilidades que possuo (quer para com o Centro, quer para com os adultos) são muito superiores, bem como as expectativas que tenho para comigo mesma.

Neste sentido, e tendo optado pela vertente de relatório de estágio, em Outubro de 2007, decidi fazer da finalidade do meu projecto a imersão na realidade do Centro Novas Oportunidades em que tive a possibilidade de ingressar, de forma a conhecer a instituição e as suas características, compreender as funções e responsabilidades dos Profissionais de RVC, e enriquecer e consolidar as aprendizagens que anteriormente fiz.

A partir da década de 60, a área de Educação e Formação de Adultos fica marcada pela introdução do conceito de Andragogia no campo da aprendizagem dos adultos. Este vocábulo foi utilizado pela primeira vez por Malcolm Knowles, que pretendia promover a “arte e a ciência (...) da aprendizagem dos adultos” (Knowles, 1996, cit. por. Januário, 2006), concedendo-lhe uma identidade e especificidade próprias.

A Formação de Adultos surge como uma modalidade estratégica destinada a maiores de 18 anos, que actualmente engloba diversas ofertas educativas e formativas, que permitem a este público dar continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Caracterizada pela importância que atribui às experiências de vida de que cada um é portador, a Formação de Adultos procura preservar "as qualidades humanas da pessoa, [o] respeito pela sua liberdade pessoal e o direito da escolha, valorizando a sua experiência subjectiva" (Januário, 2006).

Gaston Pineau elaborou a teoria tripolar da formação, identificando aqueles que considera serem os três pólos chave do processo formativo de cada pessoa: a *auto-formação* (as aprendizagens que cada um adquire por si), a *hetero-formação* (em contacto com os outros) e a *eco-formação* (nos diversos contextos em que se insere).

Esta forma de encarar a aprendizagem faz com que o processo formativo possa ser dividido em três modalidades: a formal, a informal e a não formal. A modalidade formal é aquela que é praticada no interior das escolas, com normas, regras e horários, onde existe o risco das aprendizagens realizadas não terem sentido. Por seu lado, as modalidades *não formais* são aquelas em que "a aprendizagem ocorre num contexto estruturado, com actividades planeadas (...), e é intencional" (Pires, 2007), enquanto as *informais*, são momentos de interacção com diferentes pessoas, contextos ou objectos, onde podem ser assimilados conhecimentos de uma forma não intencional que só serão utilizados *a posteriori*.

Em Portugal, os saberes adquiridos fora dos contextos formais têm vindo a ser cada vez mais valorizados, dado constituírem-se como conhecimentos que habitualmente não são abrangidos pelos currículos formais, e por permitirem aos adultos acompanharem a evolução da sociedade.

Uma prática de Educação e Formação de Adultos que actualmente une os contextos informais e não formais de aprendizagem, e que atribui à experiência de cada indivíduo um lugar de destaque, é o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este processo não se encontra condicionado por variáveis como o tempo e a rigidez (algo que sucede no modelo escolar), o que não significa que não possua uma planificação e sistematização do trabalho desenvolvido. Inserido "num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais" (Pires, 2005), este processo de reconhecimento de adquiridos vai, tal como Rui Canário defende, promover a mobilidade profissional, desenvolver uma visão diferente dos diplomas e certificados escolares, fazendo das competências um aspecto que deve ser tido em consideração em situações de educação e formação.

Desta forma, e sendo as competências o conceito-chave e elemento central de todo este processo, importa elucidar o seu significado, ou pelo menos tentar, uma vez que não existe unanimidade em relação à sua definição, algo que alguns teóricos consideram estar associado quer à familiaridade que existe para com este “conceito camaleão”, quer “das convenções ou dos pontos de vista que se adoptam” (Pires, 2007), e que se modificam de autor para autor.

Mais do que uma “potencialidade individual, que se pode traduzir num desempenho” (Pires, 1995) e no “saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projecto” (Barroso e Canário, 1999), as competências são um “fenómeno dinâmico, multidimensional e complexo, incorporado pelos indivíduos a partir dos sistemas sociais em que estão inseridos e que articulam, de modo coerente, as esferas do ensino, formação e produção com o sistema de relações profissionais” (Oliveira, 1995). As competências podem ser desenvolvidas em contextos muito distintos (familiar, social, profissional,...) ao longo de toda a vida, constituindo-se como o resultado de um processo de aprendizagem complexo, onde a experiência surge não só como um recurso fundamental, mas também como a interpretação que cada um faz das situações vividas.

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

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

Sendo as experiências de cada um encaradas como “o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 2000), é importante que seja estimulada uma autonomia da aprendizagem, fazendo com que os indivíduos aprendam

a aprender, sendo capazes de adquirir novos conhecimentos, saberes e atitudes em qualquer contexto.

Para Pires (2007), “a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada”. Segundo David Kolb, o processo que conduz à formação experiencial envolve “quatro etapas, que funcionam em estreita articulação dando lugar a um processo circular e que se repete continuamente (...) a acção, a experiência, a reflexão e a conceptualização” (Cavaco, 2001). Neste sentido, é necessário haver um processo de recomposição e combinação entre os conhecimentos que o indivíduo já possuía e aqueles com que está a interagir pela primeira vez, de modo a que estes saberes se confrontem e transformem, dando origem a novas formas de pensar e agir.

Amorim (2006) cita as palavras de Couceiro, chamando a atenção para o facto de que quando “interiorizadas de modo acrítico”, as experiências, “podem desenvolver e fundamentar práticas conformadoras, “entravantes” do processo permanente de abertura ao conhecimento e à mudança” (Couceiro, 2002, cit. por Amorim, 2006). Desta forma, e para evitar que tal suceda, as experiências vividas pelo indivíduo devem ser articuladas entre si, sendo objecto de reflexão, de modo a constituírem-se como aprendizagens e como alterações duráveis. É fundamental que cada um consiga integrar as novas experiências com as anteriores, de modo a construir uma formação organizada, estruturada e coerente, daí que o processo de reflexão, para além de se manifestar como uma etapa fulcral deste tipo de formação, também se apresenta como um processo complexo que exige uma grande disponibilidade cognitiva.

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

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

A partir desta altura, e de modo a contrariar o facto de se falar em competências mas pensar-se em qualificações, passou-se a associar-se estas últimas aos saberes adquiridos em situações formais de educação, onde no final é atribuído ao indivíduo um certificado que lhe reconhece o aproveitamento que obteve. No entanto, estes diplomas são frequentemente apelidados de “indicadores imperfeitos”, uma vez que o facto de uma pessoa ser qualificada numa determinada área, tal não significa que seja competente.

Na década de 90, Portugal relança o seu investimento na área de Educação e Formação de Adultos, algo que se relacionou com os baixos níveis de instrução e qualificação da população portuguesa, comparativamente à realidade dos restantes países da União Europeia, bem como à sua participação na V Conferência de Hamburgo.¹

Por estar interessado em passar a fazer parte de um contexto europeu com “uma economia do conhecimento e da coesão social” (Duarte, 2003), em 1999, Portugal dá início à implementação de uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências², através dos quais se pretendia inverter a situação que se verificava, ao mesmo tempo que se contribuía para o crescimento da economia e da competitividade nacional.

Estes Centros permitem que aqueles que “não tiveram, pelas mais diversas razões, oportunidade de, na infância ou na juventude, frequentar a escola, mas que estão manifestamente motivados para dar continuidade a um percurso de educação e formação que (...) esteve, porventura, adiado” (Amorim, 2006), vejam o espaço de tempo decorrido entre a primeira e a segunda oportunidade formativa, como um período de reflexão, interacção, vivências e partilhas, que o dotaram de variadas competências.

Recorrendo a uma metodologia centrada na abordagem autobiográfica, a um diversificado conjunto de instrumentos de mediação, e ao apoio disponibilizado por profissionais qualificados e experientes na área de Educação e Formação de Adultos, os Centros Novas Oportunidades vão reconhecer e validar “as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial” (Pires, 2007), permitindo que mais do que a realização individual, o sujeito se motive e empenhe, dando assim continuidade ao seu percurso formativo.

O trabalho desenvolvido no interior dos Centros Novas Oportunidades reveste-se de uma grande complexidade, visto o Processo de Reconhecimento, Validação e

¹ Esta conferência dará origem ao Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.

² Em 2005 começam a ser designados como Centros Novas Oportunidades.

Certificação de Competências estar associado a factores que suscitam alguma subjectividade.

Para que o adulto veja o seu grau de escolaridade aumentar, terá de possuir conhecimentos de escrita que lhe permitam transpor para o papel as competências de que é portador, dado estas serem implícitas e de natureza intrínseca, não se limitando a comportamentos directamente observados (saber trabalhar em equipa, criatividade, saber solucionar problemas, espírito de iniciativa, etc.). Neste sentido, as competências que o adulto consegue de facto evidenciar no seu Portfolio Reflexivo de Aprendizagem, vão estar dependentes das suas capacidades de escrita, do acompanhamento que lhe é disponibilizado pelo Profissional de RVC, e das estratégias e instrumentos de mediação que vão ser utilizados.

Dada a crescente e importante visibilidade que as experiências de vida têm adquirido, os Centros Novas Oportunidades surgem como um contributo para a sua afirmação e valorização. Através do acompanhamento que é proporcionado pelos Profissionais de RVC e Formadores, os adultos inscritos em Processo de RVCC, transpõem para o papel as experiências e competências que foram adquirindo ao longo da sua existência, ao mesmo tempo que “aprendem” a reflectir sobre essas situações.

Apesar de mais tarde se ter revelado um campo limitado e pouco consistente (dado definir as suas características em oposição ao modelo pedagógico), a Andragogia é considerada o ponto de partida para o reconhecimento das carências do sistema de aprendizagem, permitindo a criação e inovação de novas práticas de formação, que defendem que tanto os jovens como os adultos merecem receber uma educação que se adeque a si e às suas necessidades. Este modelo também reconhece que os contextos exteriores à escola são uma fonte de aquisição de conhecimentos importante, e que os adultos justificam a definição de estratégias de aprendizagem individuais, dadas as experiências variadas que foram tendo ao longo da sua existência.

Assim, e apesar do que atrás foi exposto, o Processo de RVCC respeita alguns dos pressupostos que Malcolm Knowles definiu para o modelo andragógico, no sentido em que os adultos conhecem os objectivos do processo antes de se comprometerem com um dos CNOs em funcionamento (*necessidade de saber/conhecer*), desempenham um papel activo em todo o processo (*conceito de si*), e sabem qual a *orientação das aprendizagens* que irão realizar, de modo a atribuírem-lhes um sentido e enquadrá-las em situações do quotidiano. Através deste processo o adulto vê as suas *experiências* serem reconhecidas e valorizadas (tanto por si como pelo profissional que o acompanha,

e que as utiliza como um recurso de grande valor), encontrando-se *disponível para aprender e motivado* para construir o seu Portfolio.

É com base nestes aspectos e com vontade de partilhar o trabalho que fui desenvolvendo dentro desta área de intervenção, que redigo este documento, preocupando-me não só em descrever, mas também em reflectir, sobre as actividades que fui desempenhando em cada uma das etapas do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Relativamente à sua estrutura organizativa, este documento encontra-se dividido em seis partes principais. Assim, num primeiro momento está a presente introdução, onde para além de explicar o porquê das opções que tomei em relação a este projecto, abordo alguns dos conceitos-chave no Processo de RVCC, tais como o de competência, aprendizagem experiencial e reflexão, e saliento alguns dos aspectos principais da Educação e Formação de Adultos.

Seguidamente apresento o projecto que desenvolverei durante o período de estágio, focando aspectos como os objectivos que pretendo alcançar, o público que vou abranger, as actividades que vou concretizar ao longo das diversas etapas, bem como os resultados que espero atingir. Ainda neste ponto, é possível consultar um cronograma que concebi, de modo a que se observe de forma rápida e simples, as tarefas a que me fui dedicando mensalmente.

No sub-tópico seguinte vou justificar o meu projecto, descrevendo a implementação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e a sua transformação na Iniciativa Novas Oportunidades, salientando a importância que organismos como a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e, actualmente, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), tiveram ao longo dos anos.

Ainda neste segundo momento, faço uma breve caracterização da instituição onde estou a desenvolver o meu estágio, identificando a sua missão e objectivos, o papel que desempenha na comunidade onde se insere, e os elementos que compõem a equipa técnico-pedagógica.

Enquanto no ponto anterior a descrição que faço assume um carácter de planeamento, na terceira parte deste documento, irei passar para a fase da dinamização. Assim, primeiramente começo por falar do Processo de RVCC e daquilo em que consiste, mencionando a importância que o Referencial de Competências-Chave e o processo de reflexividade assumem no seio deste processo.

Em relação à estrutura que este terceiro momento possui, optei por dividi-lo em Diagnóstico, Reconhecimento, Validação e Certificação, seguindo a ordem das etapas que o adulto tem de percorrer desde que se inscreve, até que termina o Processo de RVCC.

Todos estes pontos se encontram organizados de forma semelhante, no sentido em que procurei explicar aquilo em que consiste determinado momento, e a relevância que este tem para o desenvolvimento do processo. Em seguida, fazendo uma narração na primeira pessoa, vou descrevendo as actividades que desenvolvi em cada uma destas fases, a importância que tiveram para mim, e a evolução que senti ao longo do tempo. Paralelamente, também procurei ir interligando algumas informações de ordem teórica, focando as temáticas mais associadas a este processo, nomeadamente, o acompanhamento de adultos, a problemática da avaliação de competências, a abordagem biográfica e a utilidade da construção de portfolios.

Quando iniciei o meu estágio, ficou definido que iria apoiar a Coordenadora de nível básico, de modo a que gradualmente me fosse inteirando das funções desempenhadas por um Profissional de RVC. No entanto, no final do mês de Janeiro, juntamente com as tarefas que já desempenhava, comecei também a participar activamente junto do núcleo de secundário. Desta forma, decidi conceber um espaço próprio neste documento (ponto 3.4), para que pudesse narrar a experiência que tive junto dos adultos que recorrem ao Processo de RVCC para completar o 12º ano.

Na Conclusão faço um balanço final do meu projecto e do período de estágio, focando as aprendizagens que realizei, os obstáculos com que me deparei, as expectativas que possuía inicialmente, e a percepção que fui desenvolvendo sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, bem como do trabalho desenvolvido num Centro Novas Oportunidades.

No quinto ponto pode ser consultada a bibliografia que utilizei na concepção deste documento, onde cito os autores, obras e artigos em que me baseei, bem como os sites da Internet a que recorri.

Nos anexos encontram-se os instrumentos de mediação que utilizei enquanto acompanhei os adultos em Processo de RVCC, tanto para o nível básico como para o secundário. Recentemente colaborei na reformulação dos instrumentos de Diagnóstico, e dado que os menciono num dos pontos do documento decidi também anexá-los.

Por fim, gostaria apenas de salientar que todas as descrições que faço quer em relação às actividades que desenvolvi, quer às etapas percorridas no Processo de RVCC,

fi-lo com base na experiência que adquiri no CNO onde estagiei. Neste sentido, e dada a autonomia que cada Centro possui para modificar a sua estratégia de intervenção, é importante salientar que tudo o que aqui é afirmado diz respeito a uma realidade específica, bem como à perspectiva pessoal que possuo sobre os acontecimentos.

2. Projecto de estágio – O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Esta segunda parte do documento irei dedicá-la exclusivamente ao meu projecto de estágio. Começarei por apresentá-lo, focando aspectos como os seus objectivos, público-alvo, actividades e resultados esperados.

Para a “Justificação do Projecto” consultei textos e decretos-lei, de forma a descrever alguns dos principais pontos que marcaram a evolução que se verificou ao longo do tempo, e que resultou na construção de uma rede de Centros Novas Oportunidades, que conta actualmente com 456 instituições.

Ainda neste ponto saliento o papel que entidades públicas como a ANEFA, a DGFV ou a ANQ tiveram, nomeadamente na criação de acções de formação para melhorar a intervenção dos elementos das equipas técnico-pedagógicas, e de divulgação junto da população portuguesa, para que esta tomasse conhecimento da Iniciativa Novas Oportunidades.

Para terminar, caracterizo a instituição onde realizei o estágio, apresentando o meio em que se insere, os seus objectivos, os elementos que compõem a sua equipa, e as responsabilidades e funções de cada um.

2.1 - Projecto

A grande finalidade do meu projecto de estágio consiste em imergir na realidade do Centro Novas Oportunidades em que estou a estagiar, de forma a ter um papel activo na sua dinâmica, e assim perceber como se desenrola o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Através desta integração ficarei a conhecer o Profissional de RVC e as suas responsabilidades em cada uma das fases do Processo, de modo a que no final do estágio consiga desempenhar autonomamente as funções inerentes a este técnico. Além disso, também irei interagir directamente com todos os elementos da equipa técnico-pedagógica, conversando com eles e esclarecendo as dúvidas com que me irei deparar, assimilando gradualmente novos conhecimentos.

Considerado como o esboço de um roteiro que se pretende cumprir, e caracterizado pela sua abertura e flexibilidade, um projecto é uma metodologia de intervenção que poderá produzir uma mudança num determinado contexto ou situação, algo que depende

muito daquilo que se ambiciona fazer, da dimensão onde se intervém, e do empenho e motivação das pessoas envolvidas.

Em 1993, Barbier afirmou que “um projecto não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito de uma acção específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realiza-lo”. Neste sentido, e seguindo o pensamento deste autor, quando se pensa um projecto, independentemente do contexto em que se vai intervir, é importante ter noção de que cada situação é única e singular, pelo que todas as informações recolhidas, actividades desenvolvidas e métodos planeados, não poderão ser directamente transferidos para uma outra situação ou objecto de estudo.

Para que atinja os objectivos a que me autopropus, terei de desenvolver um diversificado conjunto de tarefas, que optei por agrupar em torno de quatro actividades principais e que seguidamente irei apresentar:

1ª Recolha de informação/ inserção na dinâmica do CNO:

- Pesquisas e leituras de carácter teórico;
- Observação de sessões orientadas por Profissionais de RVC;
- Esclarecimento de dúvidas com os profissionais do CNO.

De forma a realizar um trabalho com bases consistentes, e dado que estou agora a inserir-me nesta realidade, é imprescindível adquirir conhecimentos que sustentem teoricamente as minhas aprendizagens.

Num primeiro momento irei pesquisar a bibliografia existente sobre temáticas como o Processo de RVCC, os Centros Novas Oportunidades, o acompanhamento de adultos e os instrumentos de mediação, de modo a identificar as informações mais pertinentes para o desenvolvimento do meu projecto.

Para além disso, também irei recorrer aos profissionais do Centro, observando-os e questionando-os sobre o seu trabalho, de modo a compreender de que forma o desempenham e quais as estratégias que utilizam, conseguindo assim articular os aspectos teóricos com os práticos.

2ª Acompanhamento dos adultos:

- Realização das sessões de diagnóstico;
- Realização das sessões de reconhecimento;
- Correção e organização dos Portfolios Reflexivos de Aprendizagem.

O acompanhamento dos adultos (público-alvo deste projecto) será um dos aspectos em que me centrarei com maior atenção, uma vez que, e tal como já salientei, pretendo realizar o acompanhamento e reconhecimento de competências, à semelhança daquilo que o Profissional de RVC faz. Este elemento da equipa técnico-pedagógica assume um lugar privilegiado junto do adulto, dado acompanha-lo desde o início do processo, até à sua conclusão.

Ao longo das diversas etapas do processo (diagnóstico, reconhecimento, validação e certificação), as responsabilidades do Profissional alterar-se-ão, mas estará sempre perto do adulto, acompanhando-o de uma forma personalizada, adaptando-se a cada um, às suas características, trajectórias, necessidades e obstáculos, formando com cada adulto uma equipa.

Em 2005, Correia definiu o trabalho desenvolvido pelos Profissionais de RVC como a “luta pela visibilidade do invisível, é a luta da gestão das incertezas contra a acumulação de certezas”; ou seja, o Profissional vai ajudar o adulto a colocar por escrito as competências que foi adquirindo ao longo da sua vida, ajudando-o a organiza-las, de modo a que estas possam ser reconhecidas e valorizadas socialmente. No fundo, estes Profissionais são as “pessoas que acompanham outras pessoas no seu trajecto” (Josso, 2005), e que pretendem desenvolver em cada um, sentimentos como a autonomia e a confiança.

Numa primeira fase irei desenvolver o meu trabalho mais nos “bastidores”, no sentido em que assistirei a sessões de grupo para ver a forma de actuar do Profissional, e também corrigirei e organizarei os Portfolios Reflexivos de Aprendizagem de adultos que são acompanhados por outros Técnicos, de modo a interiorizar a lógica seguida na construção dos mesmos. Posteriormente, assumirei eu própria essas funções, procurando seguir a mesma metodologia, mas com liberdade de adoptar e experimentar outro tipo de abordagens.

3ª Instrumentos de mediação:

- Análise dos instrumentos de mediação;
- Conceber sugestões de actividades;
- Criar situações-problema.

Os instrumentos de mediação são provavelmente a componente mais importante do Processo de RVCC, visto que a sua principal função consiste em ajudar o adulto a traduzir as competências que possui, tornando-as visíveis não só para a sociedade, mas também para o próprio indivíduo. Os instrumentos apelam “à descrição dos acontecimentos, numa tentativa de facilitar o acesso à sequência das acções e às aprendizagens realizadas, para depois inferir as competências do adulto” (Cavaco, 2007).

Os instrumentos contribuem não só para motivar o adulto e para o apoiar no processo de desocultação de competências, mas também para o ajudar a superar os receios e apreensões iniciais. Neste sentido, estes instrumentos devem ser reformulados e adaptados à realidade de cada Centro e às características do seu público.

Esta tarefa é geralmente da responsabilidade dos Profissionais de RVC e dos Formadores, uma vez são os elementos da equipa que estão mais em contacto com os adultos, identificando com maior facilidade os exercícios que suscitam mais dúvidas, ou que podem tornar-se mais eficazes.

Optei por também me dedicar à análise dos instrumentos utilizados no Centro, pensando em exercícios que possam ser acrescentados às fichas, e em situações-problema que incentivem os adultos a trocar e debater opiniões. Desta forma, o adulto poderá evidenciar mais competências, as sessões com o Profissional de RVC poderão assumir um carácter menos repetitivo, desenvolvendo assim um maior à vontade no interior do grupo de trabalho.

4ª Organização do processo dos adultos:

- Manter actualizadas as inscrições dos adultos no SIGO;
- Fotocopiar os Portfolios Reflexivos de Aprendizagem validados;
- Redacção das actas das sessões de júri.

A última actividade que enumerei relaciona-se com a organização do processo dos adultos e gestão informática dos mesmos, algo que farei ao manter actualizadas (no SIGO³) as informações referentes ao estado de cada adulto que se encontra inscrito no CNO.

Para além disto, também irei fotocopiar os Portfolios Reflexivos de Aprendizagem de adultos que já foram validados em sessão de júri, de modo a anexar aos seus processos documentos que demonstrem algumas das competências evidenciadas nas quatro áreas de competências-chave. Com base nestas cópias, irei redigir as actas dos júris de validação, fazendo um resumo daquilo que foi o trajecto do adulto no Centro.

Durante o desenvolvimento do projecto terei o acompanhamento de todos os elementos que compõem a equipa técnico-pedagógica do CNO em que me encontro. Cada um destes profissionais irá contribuir positivamente com as suas experiências e conhecimentos, apoiando-me na concretização dos objectivos que determinei, na orientação das minhas tarefas e no esclarecimento de dúvidas com que me venha a deparar.

No final do meu estágio espero ter adquirido vários conhecimentos, e uma vez que irei fazer um acompanhamento directo aos adultos, acredito que conseguirei intervir autonomamente nas fases respeitantes ao trabalho realizado pelo Profissional de RVC nos momentos de diagnóstico, reconhecimento e validação.

Para terminar, irei apresentar um cronograma, através do qual é possível fazer uma leitura rápida das actividades e tarefas que terei de desempenhar ao longo dos meses de estágio. Ao realizar esta tabela tive o cuidado de não conceber categorias excessivamente abrangentes, de modo a torná-las mais explícitas. De forma a situar cronologicamente a altura em que me dedicarei a cada actividade, optei por destinar uma coluna a cada mês de estágio, sombreando a cinzento uma quadrícula do mês em que executar determinada tarefa.

³ Sistema informático *online* e comum a todos os Centros Novas Oportunidades. Cada adulto tem uma ficha, e nela deverão ser introduzidos os seus dados de identificação, bem como a fase do Processo em que se encontram – inscritos, em diagnóstico, em reconhecimento, validação ou certificados.

2.2 - Justificação do projecto

Desde 1958 que o Fundo Social Europeu (FSE) é considerado um dos principais instrumentos, que permite à União Europeia e aos seus Estados-membros⁴, concretizar a política de emprego definida aquando do Tratado de Roma.

Neste Tratado definiu-se uma estratégia cujo objectivo consistia em “promover facilidades de emprego e a mobilidade geográfica e profissional dos trabalhadores na Comunidade, bem como facilitar a adaptação às mutações industriais e à evolução dos sistemas de produção, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais” (in <http://dupond.ci.uc.pt/CDEUC/TRIND.HTM>). Estas medidas contribuíram para maiores e melhores “possibilidades de emprego dos trabalhadores do Mercado Comum e (...) para o aumento do seu nível de vida” (Batalha, 1999).

Através do FSE pretende-se que seja facultado aos Estados-membros um apoio comunitário a programas nacionais que estes promovam, cujo grande objectivo seja fazer com que os seus cidadãos adquiram competências profissionais adequadas, que lhes possibilitem uma melhor adaptabilidade ao mercado de trabalho.

Sendo considerado “um importante e eficaz instrumento comunitário para a formação e qualificação profissional” (Batalha, 1999), as medidas apoiadas por este Fundo permitem aos diferentes países aumentar as suas capacidades económicas (em termos de prosperidade e competitividade), assumindo para isso um papel de organização catalisadora, visto estar em permanente procura de novas abordagens, formas de favorecer parcerias e encorajar a troca de conhecimentos, para que sejam encontradas novas soluções para problemas comuns aos diferentes países.

Desta forma, e de modo a fazer com que os adultos da população portuguesa possuíssem uma qualificação mais elevada, surgem os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), com a intenção de proporcionar àqueles que falharam na sua primeira experiência escolar, uma nova oportunidade de continuar a aprender sem terem de começar do “zero”, ao mesmo tempo que vêm valorizadas as aprendizagens que foram adquirindo ao longo do seu percurso pessoal, social e profissional.

Todo este processo é simultaneamente vantajoso para as pessoas e para o próprio país, visto que assim consegue-se aumentar as taxas de qualificação e lutar contra a

⁴ Portugal começa a usufruir destes direitos no ano de 1986, altura em que aderiu à Comunidade Económica Europeia (CEE), actual Comunidade Europeia (CE).

exclusão social, dando a todos os cidadãos uma igualdade de oportunidades. Através da implementação deste sistema, os adultos inscritos em Processo de RVCC, vão aprofundar e consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, ao mesmo tempo que vêm ser-lhes atribuído um certificado, que lhes permite usufruir de uma maior mobilidade em situações de Educação e Formação.

Após ter participado na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, que decorreu em 1997 em Hamburgo, o Governo Português inicia uma etapa de crescente desenvolvimento neste âmbito, tendo como principal objectivo, a criação de um organismo que surgisse “enquanto proposta coerente e relativamente autónoma de educação e formação, sustentada num modelo próprio, ajustado à população adulta e passível de, por isso, contribuir para a satisfação de necessidades, expectativas, interesses, ritmos e motivações dos adultos” (Imaginário, 2001, cit. por Amorim, 2006).

A 28 de Setembro de 1999 surge a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), sob a tutela conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Este organismo possuía objectivos, atribuições e direcção próprias, sendo considerado um “instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia científica” (Duarte, 2003).

Em 2002, após o resultado das eleições, a Lei Orgânica do Ministério da Educação regista algumas alterações, sendo uma delas a extinção da ANEFA e a criação da DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional), passando esta nova entidade a possuir uma área de abrangência muito vasta, englobando no seu interior quer as atribuições que anteriormente eram da responsabilidade da ANEFA, quer novos desafios.

Em 2006, com o objectivo de conceber uma estratégia que desenvolvesse o país, o Governo decide modernizar a Administração Pública, criando para tal fim o PRACE (Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado). Com este programa e, conseqüentemente, com a reestruturação dos ministérios, a DGFV passa a ser designada por ANQ, I.P. (Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público).

A ANQ continua a ser um organismo de administração indirecta do Estado estando sob tutela conjunta “dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional” (Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro). A Agência tem como missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro); ou seja, irá responsabilizar-se por:

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

Quando foi criada em 1999, a ANEFA começou a percorrer o caminho que levaria à construção de uma Rede Nacional de Centros de RVCC, “meio através do qual o adulto, apoiado pelos profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e pelos formadores das quatro áreas de competências-chave (...), reflecte sobre o seu passado, de modo a conseguir identificar experiências que lhe tenham proporcionado aprendizagens e conseqüentemente, a poder avaliar e reconhecer competências” (DGFV, 2004, cit. por Bentes, 2005), de forma a contribuir para o melhoramento da situação de sub-certificação escolar que se observa em vários elementos da população activa.

Em 2000, a ANEFA cria uma rede de seis Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de carácter experimental, pretendendo observar o modo como todo este processo decorreria, bem como as alterações que necessitariam de ser realizadas.

Ultrapassada esta fase, em 2001, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é oficialmente criado (através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro), definindo Liétard nesse mesmo ano, este processo como uma forma de “tornar visíveis saberes por vezes ignorados e, permitindo a sua formalização, através da formação, mas também através de intercâmbios mútuos de serviços, e de saberes, de os constituir em qualificação para permitir a sua plena expressão social, se tal for o desejo dessas pessoas” (Liétard, 2001).

Passados quatro anos, a 14 de Dezembro de 2005, e tendo em atenção a adesão que se verificou a este processo, é lançada a Iniciativa Novas Oportunidades, com o objectivo de se começar a certificar os adultos não só para o nível básico (4º ano - B1; 6º ano - B2 e 9º ano - B3), mas também para o secundário (12º ano).

Assim, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passam a ser denominados de Centros Novas Oportunidades (CNO), oferecendo aos adultos que neles se inscrevem a oportunidade de aumentarem a sua escolaridade, facultando-lhes instrumentos que incentivem à reflexão, de modo a recordarem conhecimentos e competências de que se foram apropriando ao longo do seu percurso de vida, sem muitas vezes se aperceberem de tal.

Os Centros Novas Oportunidades têm no PRODEP III o seu principal financiador, e devem ser encarados pela população adulta como uma “porta de entrada” para um percurso de formação que valorize a aprendizagem ao longo da vida.

Esta é uma temática da maior importância que merece ser analisada e reflectida por todos, visto que se por um lado se reveste de uma grande complexidade, porque implica o reconhecimento e certificação de saberes que são fruto da experiência individual de cada um, por outro, segue a lógica da educação permanente, valorizando as aprendizagens que ocorrem nos mais diversos contextos, contribuindo para uma maior justiça social e igualdade de oportunidades.

2.3 - Caracterização da instituição

A *Cooptécnica – Gustave Eiffel* foi a primeira instituição no concelho da Amadora (freguesia da Venda Nova) a abrir um Centro Novas Oportunidades, passando a fazer parte de um universo de 456 centros, que desenvolvem o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no nosso país, contribuindo desta forma para a inversão da situação de sub-certificação escolar e profissional existentes.

Em funcionamento desde Maio de 2006, o CNO encontra-se inserido num meio cuja população possui uma grande diversidade étnico-cultural, vivendo em condições mínimas e apresentando uma elevada taxa de desemprego.

No ano de implementação do seu projecto, a Gustave Eiffel procurou intervir junto da sua comunidade, de modo a aumentar a certificação académica da população do concelho através do Processo de RVCC, desenvolvendo nas pessoas uma maior auto-estima, de modo a que estas reestruturassem o seu projecto de vida, encaminhando-as para as ofertas formativas que melhor se coadunassem com as suas características e interesses pessoais e profissionais.

Desde a sua abertura até à actualidade, o plano interno de actividades do Centro tem assumido um carácter cada vez mais ambicioso. Procurando aumentar a sua abrangência na área de Educação e Formação de Adultos, o CNO vai estabelecendo redes de parcerias com diversas instituições, ao mesmo tempo que aposta continuamente na formação e desenvolvimento dos elementos da sua equipa técnico-pedagógica (proporcionando-lhes a participação nas acções de formação propostas pela ANQ, e na concretização de reuniões internas, com o objectivo de partilhar as informações/conhecimentos adquiridos).

O CNO da Gustave Eiffel procura desenvolver e manter a sua rede de parcerias institucionais, aperfeiçoar o seu sistema de informação, aconselhamento e orientação, tendo como propósito melhorar a divulgação das ofertas disponíveis para a população adulta (tanto das ofertas formativas internas, como das externas), reunir-se com outros Centros Novas Oportunidades promovendo a troca de experiências e dos procedimentos utilizados. Para assegurar a qualidade dos serviços disponibilizados e do trabalho desenvolvido, para além do preenchimento dos Módulos do Roteiro Organizativo disponibilizados pela ANQ (onde estão também inseridas as reflexões de cada elemento da equipa), o Centro utiliza diversos mecanismos de auto-avaliação, de que são exemplo os registos mensais das metas atingidas, o relatório anual de desempenho do Centro, e

as reuniões de trabalho com toda a equipa, de modo a gerar um ambiente de troca de opiniões, com o propósito de melhorar a qualidade dos procedimentos utilizados.

Ao longo de mais de ano e meio de existência, o CNO Gustave Eiffel tem procurado novos desafios que lhe permitam aumentar a sua capacidade de intervenção, pelo que vai estabelecendo protocolos com instituições multinacionais que procuram aumentar o nível de qualificação da sua mão-de-obra, bem como parcerias de cooperação com outras entidades. Alguns destes protocolos funcionam em regime de itinerância, o que faz com que sejam os próprios elementos da equipa a deslocarem-se, nos horários previamente estabelecidos, aos locais definidos aquando da assinatura dos protocolos.

Relativamente à organização da sua estrutura hierárquica, a Gustave Eiffel possui uma *Coordenadora* que se responsabiliza, entre outras tarefas, pela promoção e divulgação dos serviços que o Centro disponibiliza, pelo estabelecimento de protocolos e pela coordenação do trabalho de toda a equipa de profissionais; *uma equipa administrativa* (composta por dois elementos), que se encarregam de todo o trabalho logístico e burocrático (organização de documentos, construção de arquivos, atendimento telefónico, etc.), e que apoie a equipa de profissionais nos aspectos necessários; *uma equipa de nível básico*, e *uma equipa de nível secundário*.

A equipa de nível básico é composta por três Profissionais de RVC (um dos quais desempenha o cargo de coordenador deste núcleo), uma Formadora de Linguagem e Comunicação e de Cidadania e Empregabilidade, e uma outra de Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e da Comunicação. O Processo de RVCC para B1, B2 e B3 está em funcionamento desde o ano de existência do Centro, e até ao momento certificou mais de 844 adultos.

Relativamente à equipa de secundário, ela é constituída por duas Profissionais de RVC, duas formadoras de Cultura, Língua e Comunicação (uma das quais acumula funções de coordenadora de nível secundário), duas formadoras de Sociedade, Tecnologia e Ciência, e duas formadores de Cidadania e Profissionalidade. Para este nível de certificação, a Gustave Eiffel apenas iniciou o Processo no ano de 2007, e até Setembro de 2008 certificou 134 adultos.

O sucesso que o CNO Gustave Eiffel tem alcançado desde a sua inauguração deve-se à interacção de diversas variáveis, tais como o cumprimento do plano de actividades estipulado no início de cada ano de trabalho, à reflexão que cada profissional vai fazendo da sua actuação e, acima de tudo, do empenho e dedicação que diariamente são demonstrados.

3. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Até há pouco anos atrás, sempre que conceitos como o de "Educação", "Formação" e "Aprendizagem" eram referenciados, a grande tendência seria a de pensar unicamente nos estabelecimentos escolares, algo que vai ao encontro da ideia defendida por Canário (2000), quando afirma que ainda continuamos "a viver em sociedades escolarizadas que (...) são incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar" (Canário, 2000). Desta forma, e dada a ligação que ainda existe com o modelo escolar, os indivíduos que não frequentam (ou frequentaram) um estabelecimento de ensino, "sentem-se, na maioria das vezes, estigmatizados pela sua reduzida escolaridade, ignorando e desvalorizando as suas experiências, saberes e competências" (Cavaco, 2007).

No entanto, com o crescente desenvolvimento da área de Educação e Formação de Adultos, conceitos como os de aprendizagem experiencial e competências, começam a assumir um lugar de destaque, o que faz com que os processos educativos deixem de estar exclusivamente associados às práticas escolares, passando a prolongar-se durante todo o ciclo de vida, abrangendo áreas de conhecimento muito diversificadas e, acima de tudo, tendo em consideração as características pessoais de cada adulto.

Apesar de ser um processo que já se afirmou no espaço educativo europeu, em Portugal, só em 2001, através da Iniciativa Novas Oportunidades, é que o Processo de RVCC adquire uma renovada e mais intensa projecção, tendo como resultado a grande adesão da população que viu nesta estratégia uma forma de concretizar um objectivo que foi adiando ao longo do tempo: o aumento da sua escolaridade.

O Processo de RVCC não é uma oferta que privilegie a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens. O seu objectivo passa por valorizar os saberes que o adulto foi adquirindo por via da experiência, por "identifica-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional" (Pires, 2005).

Neste sentido, e dada a lógica desta oferta, as aprendizagens que o adulto desenvolve acabam por ser sobre a sua pessoa, sobre a forma como os obstáculos que foi superando lhe conferiram saberes. Assim, as aprendizagens apreendidas resultam sobretudo de uma auto-aprendizagem e de uma auto-avaliação, em que o reconhecimento que faz de si e das suas competências, conduzem a sentimentos de segurança, confiança,

autonomia e valorização, que motivam o adulto e o fazem investir no seu percurso formativo, traçando novas metas a atingir.

Em 2007, Pires afirmou que “a experiência assume um papel central na aprendizagem dos adultos; a experiência (“um “material bruto”) quando acompanhada de um processo de reflexão crítica e de formalização, pode ser traduzida (...) em saberes e competências” (Pires, 2007). Através desta afirmação, a autora chama a atenção para uma nova variável imprescindível para o Processo de RVCC, sobretudo para o momento de Reconhecimento: a reflexividade.

Sempre que se depara com uma nova situação, o indivíduo poderá estar a desenvolver uma nova aprendizagem, mesmo que disso não tenha consciência. Para que tal suceda, e de modo a identificar se determinada vivência constitui de facto um momento de potencial aprendizagem, o adulto primeiro vai ter de narrar aquilo por que passou, fazer uma descrição dos factores envolvidos (pessoas, contexto, etc.), de modo a ganhar algum distanciamento em relação à acção, atribuindo-lhe um sentido, pois só desta forma conseguirá dar início ao exercício de reflexão.

Para Le Boterf (2005), este processo “consiste em ganhar distanciamento em relação às nossas práticas (...) de modo a explicitar a forma como se actuou para modelar e para fazer evoluir os seus esquemas operatórios no sentido de os poder transferir ou transpor para novas situações”. Durante o Processo de RVCC, a lógica de raciocínio que se pretende incutir no adulto é exactamente aquilo que Le Boterf declara nesta afirmação: analisando de forma introspectiva os momentos mais significativos da sua vida, o adulto deverá identificar as aprendizagens que foi realizando ao longo das diversas experiências que foi tendo, de modo a que no futuro as consiga transpor para outros contextos, e assim superar novos obstáculos e/ou atingir novas metas.

A capacidade de reflectir sobre as situações de vida e a componente formativa que delas conseguiu retirar, é algo que depende muito da capacidade cognitiva de cada um, mas também “do suporte prestado pelo “mediador”, e da qualidade da relação com que com ele se estabelece (confiança, abertura, autenticidade)” (Pires, 2007). Desta forma, o momento em que se inicia a interacção entre o adulto e o Profissional de RVC que o vai acompanhar é muito importante, pois é nessa altura que se inicia uma aliança entre as duas partes, sendo a empatia e a confiança dois sentimentos essenciais.

A reflexividade é possivelmente um dos obstáculos mais difíceis de transpor durante o Processo de RVCC, uma vez que exige do adulto a capacidade de fazer uma

retrospectiva dos principais acontecimentos de vida, de forma a identificar aquilo que aprendeu com determinada situação.

Atribuindo um lugar de destaque às metodologias da abordagem biográfica, que vê no indivíduo a sua principal fonte de informação, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, vai fazer com que através da construção de um Portfolio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), o adulto consiga reunir e integrar “um descritivo das experiências e das actividades desenvolvidas, das aprendizagens e competências adquiridas, e também comprovativos e documentos justificativos tanto de entidades patronais, como de organismos de educação/formação” (Pires, 2007).

Para orientar o Processo de RVCC, e identificar as competências consideradas essenciais na sociedade actual, foi concebido o Referencial de Competências-Chave, que consiste numa “matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de educação/formação de adultos” (Araújo, org., 2002).

O Referencial de Competências-Chave para o nível básico baseia muitas das suas ideias nos princípios estabelecidos no relatório que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI elaborou para a UNESCO em 1996, onde identifica aqueles que considera os “quatro pilares da educação”⁵.

Ao longo do tempo, a Educação tem vindo a adquirir novas responsabilidades, no sentido em que, mais do que transmitir conhecimentos ao indivíduo, deve dotá-lo de competências que lhe permitam adaptar-se com sucesso às constantes mudanças e imprevisibilidades observadas na sociedade actual. Além disso, também deve desenvolver em cada um a perspectiva de que a aprendizagem ao longo da vida se assume, cada vez mais, como algo incontornável e imprescindível.

Neste sentido, é necessário criarem-se espaços menos formais, de modo a que todos aprendam a valorizar a cultura oral, cultivem o gosto pela partilha (retirando aprendizagens das experiências de vida de outros) e compreendam que o ambiente que nos rodeia é sempre educativo.

Ao longo da sua construção, o Referencial teve sempre como base quatro princípios, que devem ser respeitados independentemente do contexto em que o Centro Novas Oportunidades se insere:

⁵ “Aprender a ser”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “Aprender a ser”.

- Adequação e relevância – é o Referencial que se vai adaptar ao adulto e não o contrário, de modo a que a motivação, autonomia e capacidade de reflexão de cada um seja correctamente aproveitada; ou, nas palavras de Ana Luísa Pires, “o referencial é construído pela própria pessoa, elaborando-se a partir dos saberes e das competências detidas” (Pires, 2007);
- Abertura e flexibilidade – cada CNO tem autonomia para inovar, reformular e desenvolver estratégias que se adaptem às características da população e do meio em que se insere; ou seja, o Referencial é uma referência, e não algo que deve ser implementado linearmente;
- Articulação horizontal e vertical – o Referencial foi concebida para ser um instrumento coerente e transversal, o que faz com que as áreas de competências sejam consideradas dimensões interligadas. Assim, os conhecimentos adquiridos num determinado momento podem ser mobilizados, de forma a enriquecer aprendizagens futuras.
- Equilíbrio – todas as áreas de competências são equitativamente valiosas, visto que todas “possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem às pessoas serem capazes de agir e reagir de forma adequada perante as situações mais ou menos complexas que a vida lhes vai colocando” (Araújo, org., 2002).

Relativamente à sua organização, o Referencial de Competências-Chave para o nível básico, encontra-se dividido em torno de quatro áreas nucleares (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e da Comunicação, e Cidadania e Empregabilidade) e uma área de conhecimento e contextualização de competências, que engloba no seu interior uma diversidade de temas sociais, que ajudam o indivíduo a tornar-se um cidadão mais consciente (os Temas da Vida).

Cada área nuclear, ou área de competências-chave, encontra-se estruturada em torno de três níveis de complexidade crescente denominados de B1, B2 e B3 (correspondendo, respectivamente, ao 4º, 6º e 9º anos). Para além disso, cada uma destas quatro áreas é formada por quatro categorias: a *fundamentação* (apresentação daquilo em que consiste a área de competência, a sua pertinência, etc.), as *unidades de*

competências (tanto nas áreas de competências como nos três níveis de complexidade, estas unidades são sempre quatro e encontram-se enumeradas em A, B, C e D), os *critérios de evidência* (aquilo em que se desdobram as unidades de competências), e as *sugestões de actividades contextualizadas nos Temas de Vida* (categoria onde estão reunidas propostas de actividades a que o Profissional de RVC pode recorrer, de modo a ajudar o adulto a evidenciar determinada competência).

Passando agora mais para o campo da aplicação, o Processo de RVCC encontra-se estruturado em torno de três eixos de intervenção durante os “quais serão desenvolvidas actividades (individuais e em grupo) que conduzem ao registo de vários documentos e apresentação de outros” (in <http://www.inofor.pt/prodercom/produtos/metodologia>). Estes três eixos são o Reconhecimento (1), a Validação (2) e a Certificação (3). Cada um destes momentos possui os seus próprios objectivos e características, bem como instrumentos de mediação a ser preenchidos.

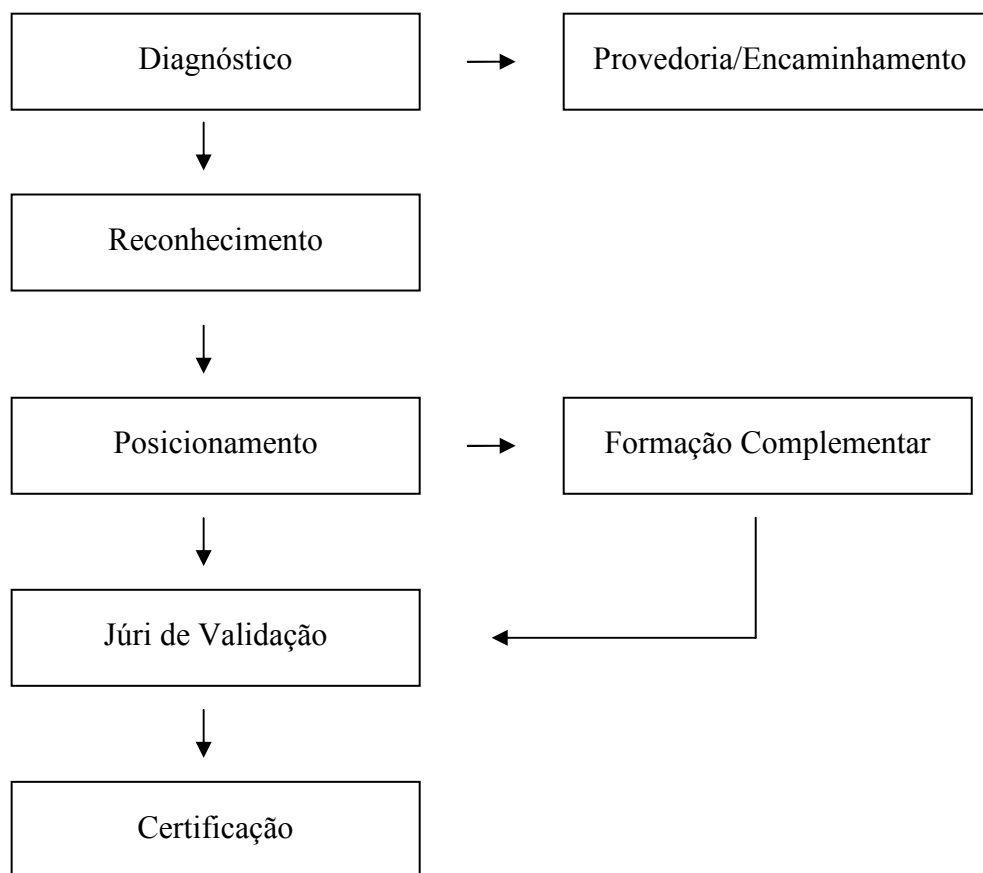
De forma a ilustrar a sequência utilizada durante o Processo de RVCC no Centro Novas Oportunidades onde estou a estagiar, concebi um diagrama que poderá ser consultado na página seguinte – “*Diagrama do Processo de RVCC*”.

Através dele, pode verificar-se que após a inscrição, o adulto entra em Diagnóstico (ponto 3.1), podendo depois ser encaminhado, ou entrar em Processo de RVCC. Entrando em processo, passa pela fase de Reconhecimento (ponto 3.2), após a qual é feita o seu posicionamento, que dirá se este necessita de Formação Complementar, ou se pode ir directamente para a fase de Validação, obtendo assim a sua Certificação (ponto 3.3).

Todos estes aspectos vão ser mais detalhadamente abordados nos três pontos seguintes, onde para além de mencionar o objectivo de cada fase, reflecto sobre as tarefas que fui desempenhando e das aprendizagens que realizei. Para além disso, em cada um destes tópicos, decidi introduzir uma tabela, de modo a apresentar esquematicamente algumas informações, nomeadamente em relação aos instrumentos de mediação que são utilizados em cada uma das fases, os elementos da equipa técnico-pedagógica que intervêm naquele momento e a duração de determinada acção.

Gostaria apenas de salientar que as informações e descrições que farei em seguida não são comuns a todos os CNOs, mas apenas à realidade do Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel.

Diagrama do Processo de RVCC



3.1 – O Diagnóstico

Através da fase de diagnóstico tenta-se identificar “as pessoas que à partida não têm o perfil adequado para realizar o processo com sucesso, evitando criar falsas expectativas e reforçar uma imagem negativa” (Cavaco, 2007), uma vez que “a valorização ou a desvalorização das aprendizagens e das competências do adulto pode significar para si próprio a sua valorização ou desvalorização enquanto pessoa” (Pires, 2007). Pelo que fui observando, para os adultos que se candidatam ao Processo de RVCC, o facto de não possuírem uma escolaridade maior, é sinónimo de falta de conhecimentos e muitas vezes ignorância. Assim, tudo aquilo que sabem fazer e tudo o que foram aprendendo por si, é algo que faz parte da sua personalidade, daquilo que é em todos os momentos da sua vida, pelo que a identificação de algo menos positivo, é encarado como uma forma de desaprovar a sua pessoa.

Neste sentido, e para evitar que tal suceda, neste Centro Novas Oportunidades, a fase de diagnóstico segue as seguintes etapas:

Quadro n.º 2 - Fase de Diagnóstico			
Fase	Instrumentos ⁶	Intervenientes	Duração de cada sessão
Inscrição	Questionário	Candidato e Administrativa, Formador ou Profissional de RVC	0:30
Sessão de Diagnóstico	Ficha de Diagnóstico	Candidato e Profissional de RVC	2:00
Sessão Individual	Entrevista Individual	Candidato e Profissional de RVC	0:30

Quando se inscreve, o adulto começa por preencher uma ficha de pré-inscrição, onde terá de escolher o horário que mais se adequa à sua disponibilidade, de modo a estar

⁶ Consultar *Anexo I* – Instrumentos de Diagnóstico – nível Básico

presente nas sessões de Reconhecimento. Os horários disponíveis são: das 9h às 11h, das 11h às 13h, das 18h às 20h, das 20h às 22h e turnos⁷.

Também no acto da inscrição, para além da ficha com os seus dados pessoais, situação escolar e profissional, o adulto preenche de imediato um questionário sobre os seus hábitos literários e culturais, os seus conhecimentos ao nível do computador e de línguas estrangeiras. Com o preenchimento deste questionário, o adulto entra de imediato em situação de diagnóstico.

A inclusão deste questionário deu-se à sensivelmente sete meses, e com ele pretendia-se enriquecer a fase de diagnóstico, recolhendo mais algumas informações sobre os interesses do adulto logo no momento da sua inscrição. No entanto, e como o preenchimento do formulário de pré-inscrição é algo que o adulto efectua autonomamente, a utilidade deste instrumento acaba por ser escassa, visto que a maioria deixa as respostas em branco.

Das vezes em que inscrevi os adultos adoptei duas posturas distintas: na primeira, deixei que o adulto completasse as informações biográficas sozinho, acompanhando-o depois na redacção das respostas ao questionário. Num segundo momento, decidi apenas entregar a ficha ao adulto, explicando-lhe o que deveria fazer, solicitando-lhe que respondesse da forma mais completa possível às questões que lhe eram colocadas no questionário.

As diferenças que observei foram significativas, uma vez que nos casos em que se verificou a primeira situação, o questionário foi respondido na sua totalidade, enquanto na segunda se observaram muitas respostas incompletas, ou mesmo por preencher. O ideal seria um Profissional de RVC estar presente no momento em que o adulto completa o questionário, mas tal é difícil de aplicar, uma vez que as inscrições são uma constante, o que acabaria por prejudicar e interromper o trabalho dos Profissionais de RVC.

Com a entrada do novo ano, a Coordenadora do Básico definiu que mensalmente se iriam passar a realizar quatro sessões de diagnóstico colectivas (uma para cada horário). Assim, no mesmo dia em que se inscreve, é facultado ao adulto um pequeno papel com a indicação da hora e do dia em que se deve deslocar ao Centro para realizar uma sessão de diagnóstico.

⁷ Esta última opção destina-se a pessoas que se encontram empregadas, e que possuem um horário laboral rotativo.

Desde então, estou encarregue de orientar estas sessões (que têm a duração de duas horas), nas quais os adultos preenchem uma ficha de quatro páginas, sendo questionados sobre, entre outros aspectos, as suas motivações e espírito de iniciativa. Além disto, também têm de completar um conjunto de exercícios que demonstrem as competências que possuem nas quatro áreas de competências-chave.

Depois das quatro sessões mensais estarem realizadas, reuno as folhas de presença que todos os adultos assinam, de modo a inserir no SIGO uma nova acção de diagnóstico à inscrição de cada adulto. Em seguida, coloco cada ficha no processo do respectivo adulto, de modo a que todos os documentos fiquem juntos.

As primeiras sessões que realizei foram as mais complicadas, não só por constituírem uma experiência nova para mim, mas também porque foram aquelas que reuniram um número bastante elevado de pessoas. Inicialmente apenas lhes transmitia as informações necessárias mas, à medida que fui adquirindo um maior à vontade, comecei a explicar-lhes aquilo em que consiste o Processo de RVCC e os objectivos que se pretendem alcançar com o preenchimento da ficha de diagnóstico. Antes de iniciarem o preenchimento da ficha, faço uma leitura acompanhada do enunciado, pois constatei que alguns adultos se deparavam com dúvidas em determinadas questões, o que acabava por fazer com que houvessem interrupções constantes, tendo eu de repetir várias vezes as mesmas informações.

O último instrumento utilizado nesta fase é a entrevista individual. Com esta sessão, o Profissional de RVC vai ficar a conhecer um pouco melhor o adulto, compreendendo o que este pretende com a inscrição no Centro, os motivos que o levaram a não dar continuidade ao seu percurso escolar, os elementos que constituem o seu agregado familiar, as experiências profissionais que já teve, entre outras informações.

Curiosamente, esta foi a primeira actividade que comecei por fazer quando iniciei o meu estágio, entrevistando todos os adultos inscritos entre o período das 9h e das 13h.

Logo no primeiro dia, depois de uma das Profissionais de RVC me mostrar o guião de entrevista e de me informar que cada uma demoraria cerca de trinta minutos, comecei a contactar telefonicamente as pessoas, agendando com eles as entrevistas, em função do meu horário.

Na primeira entrevista marcada, um dos Profissionais de RVC acompanhou-me, realizando a entrevista, explicando-me o que deveria registar em cada uma das respostas e esclarecendo-me algumas dúvidas.

Durante aproximadamente quatro semanas, as minhas tarefas consistiram em entrevistar os adultos, anexar a entrevista e a folha de presenças a cada um dos processos, e organiza-los por data de inscrição nos dossiers, de modo a que quando fossem formados novos grupos, estes adultos pudessem ser contactados.

Antes de dar início à entrevista, habitualmente questionava o adulto sobre os conhecimentos que possuía sobre o Processo de RVCC⁸. Como a grande maioria não tinha quaisquer conhecimentos sobre o processo, começava por falar sobre as fases pelas quais iriam passar e os seus objectivos, o que se pretendia que fossem fazendo, e quem os iria acompanhando. Aproveitando este momento, e de modo a compreender realmente o Processo e o compromisso que estavam a assumir, os adultos colocavam variadas questões, às quais ia respondendo mediante os meus conhecimentos. Sempre que não sabia responder a algo, informava-me junto de algum elemento do Centro, de modo a satisfazer a curiosidade do adulto, e a estar preparada para a próxima vez em que me colocassem uma questão semelhante.

De forma a concluir o momento de diagnóstico é necessário proceder-se à análise curricular, algo que é feito com base nas informações que se possui sobre o adulto (certificado de habilitações, currículo, questionário, entrevista e ficha de diagnóstico).

A análise pode ser feita pelo Profissional de RVC ou por um dos Formadores, e caso se depare com alguma dúvida em relação ao perfil de um adulto, o profissional pode (e deve) pedir uma segunda opinião. No final da análise curricular deve conseguir observar-se se o adulto reúne as características necessárias para realizar com sucesso o Processo de RVCC ou se deverá ser encaminhado.

No caso de se verificar este segundo cenário, é marcada uma nova sessão individual com o adulto, de modo a apresentar-lhe a situação concretamente, sempre com o cuidado de o informar que tudo se baseia numa negociação, não lhe sendo nada imposto. O Profissional deve também expor os pontos fortes e fracos de cada oferta, os locais onde estas ocorrem, entre outras informações que ajudem o adulto a decidir a opção que para si é mais vantajosa.

Este momento inicial, de acolhimento, informação e aconselhamento, reveste-se de uma grande importância para o percurso formativo do adulto, quer ele passe pelo Processo de RVCC ou não. Os instrumentos que são utilizados devem caracterizar-se pela sua eficácia na definição do perfil do adulto, de modo a que não se realizem

⁸ Na altura tal era pertinente, uma vez que as sessões de diagnóstico colectivas não se realizavam com tanta regularidade, constituindo a entrevista o momento de acolhimento.

diagnósticos incorrectos, algo que não é benéfico para nenhuma das partes, sobretudo para o adulto, que pode ficar desmotivado, e assim desistir desta oportunidade de continuar a investir no seu percurso formativo.

Ciente destes aspectos, e de forma a melhorar a qualidade daquilo que se tem vindo a realizar, a Agência Nacional para a Qualificação, resolveu adicionar um novo elemento às equipas dos Centros Novas Oportunidades: o Técnico de Diagnóstico.

Com a integração deste elemento nas equipas técnico-pedagógicas, o Profissional de RVC deixa de fazer o que anteriormente fazia, ou seja, acolher, aconselhar, apoiar, incentivar e acompanhar o adulto nesta fase inicial, passando o Técnico de Diagnóstico a responsabilizar-se por esta fase. Através da definição deste novo perfil profissional, a Agência Nacional para a Qualificação demonstra novamente o investimento que tem sido feito no aumento da taxa de qualificação da população portuguesa, ao mesmo tempo que procura facultar aos adultos ainda mais informações sobre as ofertas de educação-formação que existem e que vão sendo criadas.

Com o aparecimento deste novo profissional, também o período de diagnóstico e os instrumentos utilizados sofrem alterações, passando a ser mais pormenorizados e exaustivos.

Tal como sucede com as fichas utilizadas no momento de Reconhecimento, também os instrumentos de diagnóstico devem estar adaptados à realidade de cada Centro, de modo a “que sejam construídos pelas equipas no terreno, num processo de desejável adequação aos adultos e grupos” (DGFV, 2004). Assim, em conjunto com mais quatro elementos do CNO, tanto do núcleo básico como do secundário, tenho vindo a reformular estes instrumentos. Este é um trabalho complexo, mas muito interessante, pois permite-nos olhar para as matrizes concebidas pela ANQ, compreender o que se pretende com cada questão, de modo a reformula-la em função daquilo que consideramos ser mais pertinente. As modificações realizadas nos instrumentos englobam diversos factores, tais como o vocabulário utilizado (que deve ser perceptível tanto para o público de básico, como para o de secundário), e o aspecto estético.

A reformulação destes instrumentos não se deu num só momento. Após as primeiras aplicações junto dos adultos, tivemos de nos reunir novamente e ler as suas respostas, de modo a observarmos se as informações que necessitávamos para preencher as grelhas de análise de perfil estavam ou não a ser-nos facultadas. Ainda foram necessárias

rectificações, mas neste momento os novos instrumentos de diagnóstico⁹ estão praticamente concluídos. De agora em diante, na fase de Diagnóstico, passa a dar-se mais ênfase a aspectos como as áreas de interesse do adulto, o seu percurso escolar, formativo e profissional, entre outros.

Com a introdução do Técnico de Diagnóstico, os serviços de Provedoria/Encaminhamento disponibilizados pelo Centro, tornam-se mais completos, pois uma das funções destes novos profissionais, consiste em recolher e actualizar as informações sobre as ofertas formativas, de modo a desenvolver parcerias com as diferentes entidades formadoras.

⁹ Consultar *Anexo V* – Novos instrumentos de Diagnóstico – nível Básico e *Anexo VI* – Novos instrumentos de Diagnóstico – nível Secundário

3.2 – O eixo do Reconhecimento

O primeiro eixo de intervenção consiste no Reconhecimento, fase durante a qual se pretende que haja um “processo de identificação e avaliação de competências pessoais acumuladas através das aprendizagens efectuadas no decurso da vida” (Imaginário, 1998, cit. por Bentes, 2005) em contexto familiar, social e profissional.

Esta fase conjuga momentos individuais e colectivos, aproveitando o adulto para partilhar e trocar experiências no seio do seu grupo. Este eixo é de importância central para o processo desenvolvido pelo adulto, não só porque é no seu decorrer que começa a ganhar algum à vontade e a apropriar-se da terminologia específica do Processo de RVCC, mas também porque é aqui que inicia um percurso de auto-conhecimento, auto-valorização e auto-avaliação, algo que conseguirá através dos instrumentos de mediação que terá de preencher, e que o obrigam a reflectir, identificar e enumerar as situações de aprendizagem que vivenciou.

Os instrumentos de mediação podem ser “entendidos com um sentido estratégico no progressivo “levantamento” dos indícios e evidências das competências de vida do adulto, (...) tendo em conta um determinado Referencial de Competências-Chave” (DGFV, 2004). Será durante o período de Reconhecimento que o adulto preencherá grande parte dos instrumentos que se destinam a recolher informações sobre as várias fases da sua vida, dando assim início ao processo de desocultação de competências.

Apesar de não ser a única actividade desenvolvida neste momento, é uma das mais relevantes, dado que vai dotar o indivíduo de ritmos de escrita e de leitura (algo que nem todos possuem no início das sessões), bem como prepará-lo para a redacção da autobiografia, que é certamente um exercício mais complexo. O Profissional de RVC deve fazer com que o adulto encare a realização destas fichas como um investimento, dado que quanto mais pormenorizadas e exaustivas forem as suas respostas, mais competências evidencia.

A tabela que em seguida apresento demonstra a ordem segundo a qual as fichas de Reconhecimento são aplicadas no Centro¹⁰. Optei por distinguir entre a fase da “História de Vida” e os “Balanços de Competências”, há semelhança da divisão que é feita na calendarização que é entregue aos adultos no início do Processo. As dez sessões

¹⁰ Consultar *Anexo III* - Instrumentos de Reconhecimento de Competências – nível Básico

de Reconhecimento são orientadas pelo Profissional de RVC, e cada uma delas possui a duração de duas horas.

Quadro n.º 3 - Fase de Reconhecimento de Competências				
Fase		Instrumentos	Intervenientes	Duração de cada sessão
História de Vida	1ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> Folheto informativo Regulamento interno Calendarização O meu Portfolio Reflexivo de Aprendizagem 	Candidato e Profissional de RVC	2:00
	2ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> Brasão de armas A minha fotografia 		
	3ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> A minha infância Pistas de trabalho: autobiografia Registo cronológico dos principais acontecimentos de vida Uma pequena história da minha vida 		
	4ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> A minha juventude A pessoa que admiro Percurso formativo e profissional 		
	5ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> O Referencial de Competências-Chave Sou adulto 		
	6ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> Os meus projectos 		
Balanco de Competências	7ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> Balanco de Competências de Matemática para a Vida (MV) 		
	8ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> Balanco de Competências de Linguagem e Comunicação (LC) 		
	9ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> Balanco de Competências de Cidadania e Empregabilidade (CE) 		
	10ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> Balanco de Competências de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) 		

Os dias em que inicio um grupo caracterizam-se sempre pela ansiedade que sinto. A expectativa de ver como será o grupo, qual a relação que se vai estabelecer entre os adultos, o empenho que vão demonstrar ao longo do processo,... há uma variedade de aspectos que são alvo de algumas interrogações da minha parte. No entanto, procuro sempre manter-me calma, optando por me colocar no lugar dos adultos que naquele dia iniciam uma nova etapa das suas vidas, independentemente das motivações que ali os conduziram.

A primeira sessão de Reconhecimento é aquela onde assumo maior protagonismo, uma vez que vai ser neste momento que irei facultar aos adultos um grande conjunto de informações, descrevendo o que vai suceder sessão após sessão.

Habitualmente começo por me apresentar e por pedir aos adultos que façam o mesmo, de modo a estabelecer um primeiro contacto entre todos. Seguidamente começo por distribuir um folheto informativo sobre o Processo de RVCC e sobre o CNO, bem como o regulamento interno do centro, focando apenas os aspectos mais importantes aos adultos.

No momento seguinte entrego-lhes a calendarização, informando-os de que aquele será o nosso plano para as próximas cinco semanas (geralmente realizo duas sessões por semana). Ainda com a calendarização nas mãos, informo-os do que iremos fazer em cada uma das sessões, explicando-lhes que a décima primeira sessão (a de posicionamento), não tem ainda data marcada, pois será algo que dependerá da fase de construção em que se encontrar o Portfolio de cada um.

Para validar as suas competências e obter um certificado que lhe aumente as habilitações, o adulto terá de construir um Portfolio Reflexivo de Aprendizagem, onde irá evidenciar os saberes e conhecimentos que foi adquirindo ao longo das suas experiências de vida.

Bentes (2005) considera que o PRA deve ser o reflexo das experiências de vida do adulto, bem como o compromisso que este assume para com o Processo de RVCC. Assim, à semelhança do que sucede no Centro onde me encontro, a autora defende que no Portfolio devem estar presentes “narrativas escritas e diversos comprovativos das referidas experiências”, tais como “fotografias, contratos, recibos, entre muitos outros documentos e objectos: azulejos, bordados, tapeçarias, vídeos, medalhas, etc.”. De forma a dar a conhecer a organização que um Portfolio concebido no CNO da Gustave Eiffel possui, bem como os documentos que contem, criei o Quadro n.º 4 - *Organização de um PRA para Validação de nível B3*, que se encontra na página seguinte.

Este documento também já foi designado de Dossier Pessoal, mas resolveu alterar-se a sua denominação, uma vez que um dossier é um objecto que utilizamos para arquivo de documentos e tem inerente uma ideia de fim, enquanto um Portfolio é algo que está em permanente construção e reformulação, que possui uma articulação entre todos os elementos que possui, e implica, da parte de quem o constrói, um processo de reflexão.

Quadro n.º 4 – Organização de um PRA para Validação de nível B3

Separador	Conteúdos
1. História de Vida	Fichas de reconhecimento de competências preenchidas durante as primeiras cinco sessões, passadas a computador.
2. Autobiografia	Produção de um texto corrido, onde o adulto descreve e reflecte sobre acontecimentos que foram sucedendo ao longo da sua vida familiar, social e profissional, centrando-se nas aprendizagens que realizou, os contextos em que estas ocorreram e as pessoas com quem adquiriu tais conhecimentos. A narrativa deverá seguir a sequência cronológica dos acontecimentos, possuir um número mínimo de cinco páginas e conjugar o texto com fotografias, imagens, ou quaisquer outros documentos.
3. Saberes e Competências Profissionais	O adulto deverá enumerar as experiências profissionais que teve, recorrendo para tal à apresentação de uma diversidade de documentos, tais como: currículo, recibos de ordenado, certificados de formações frequentadas em contexto de trabalho, fotografias, contratos e cartas de recomendação. Também é importante que elabore uma reflexão sobre as aprendizagens que foi adquirindo em cada instituição que trabalhou, e a importância que atribui a cada tarefa que desempenhou. Todos os documentos apresentados devem estar legendados, de modo a que seja possível situa-los no tempo e no espaço.
4. Saberes e Competências Pessoais e Sociais	Separador no qual o adulto reflecte sobre as aprendizagens que adquiriu sozinho e em interacção com os seus familiares e amigos. Para demonstrar estas competências pode recorrer a trabalhos em croché, ponto cruz, Arraiolos, fotografias de quadros que tenha pintado, bolos que tenha confeccionado, diplomas de escola e de formações que tenha realizado a título pessoal, livros que tenha lido, cartões de identificação, cartões de cliente, carta de condução, cartão de doador de sangue, cédula militar, fotografias de viagens que tenha realizado, bilhetes de concertos, teatro e exposições que

	tenha visitado, etc.. Há semelhança do que sucede no separador anterior, também aqui todos os documentos deverão estar legendados.
5. Tema de Vida	Trabalho de pesquisa sobre um tema que esteja relacionado com a história de vida do adulto. Este é um documento que tem no mínimo sete páginas, e que possui uma estrutura muito própria: capa personalizada, índice, introdução, desenvolvimento do tema, conclusão e bibliografia. Na conclusão, o adulto deverá ter a preocupação de explicar de que forma as quatro áreas de competências-chave se encontram presentes neste tema.
6. LC	Em cada um destes separadores deverá estar colocado o respectivo Balanço de Competências passado a computador. Para além disso, e se frequentar sessões de Formação Complementar, o adulto deverá incluir os materiais que lhe foram facultados pelo Formador (actividades, fichas informativas e de trabalho, etc.)
7. CE	
8. MV	
9. TIC	
10. O meu futuro	Para além da ficha de reconhecimento que preenche na sexta sessão (intitulada “Os meus projectos”), o adulto deverá redigir um texto, onde reflecte sobre os objectivos, sonhos e projectos que possui, e que gostaria de ver concretizados no futuro.
11. Anexos	Deve incluir todos os documentos manuscritos que o adulto realizou ao longo do Processo de RVCC (fichas de reconhecimento, esboço da autobiografia e do tema de vida, etc.).

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

O último instrumento a entregar-lhes nesta primeira sessão é a ficha informativa sobre “O meu Portfolio Reflexivo de Aprendizagem”. Normalmente tenho o cuidado de deixar bastante tempo para este momento, pois é aquele que, por um lado, desperta mais atenção aos adultos mas, por outro, também lhes suscita maior apreensão.

Normalmente faço-me acompanhar de um PRA que já tenha sido validado, de modo a que os adultos possam ver um Portfolio terminado. No entanto, antes de o começar a

folhear, alertar-os para o facto de que não espero que consigam construir um Portfolio igual àquele, e que o que vão ver não foi construído de um dia para o outro, mas sim o resultado final de seis meses de trabalho.

Depois de mostrar o Portfolio aos adultos, e de lhes ir dando vários dos exemplos que coloquei na coluna dos “Conteúdos”, volto a insistir que aquilo que acabaram de ver é algo que levou tempo a construir, e que exigiu muito trabalho a uma outra pessoa que esteve no mesmo lugar há meses atrás.

Durante as sessões seguintes, até à número seis, a lógica do trabalho desenvolvido baseia-se em explicar aos adultos o que devem fazer em cada uma das fichas de reconhecimento, dar-lhes tempo em sessão para as completarem, receber as fichas de volta, corrigi-las e dar feedback aos adultos daquilo que fizeram.

Este feedback constante entre o adulto e o Profissional de RVC, apesar de exigir um esforço e disponibilidade maior de ambas as partes, faz com que haja sempre um canal de comunicação entre estes dois elementos, o que permite ao Profissional de RVC orientar o trabalho desenvolvido pelo adulto, informando-o da qualidade daquilo que está a fazer, ou das alterações que necessita de efectuar. Assim, além da fase de auto-avaliação, o eixo de Reconhecimento recorre à avaliação como um modo formativo, capaz de desenvolver no adulto aprendizagens profundas e duradouras.

O conceito de avaliação formativa foi introduzido por Michael Scriven depois da década de 60. O autor pretendia que se ultrapassasse a noção limitada de que a avaliação apenas servia para classificar, certificar e hierarquizar. Esta forma de pensar a avaliação é apoiada por Perrenoud (s/d), visto que também ele defende que o processo de “selecção é, quanto muito, um mal necessário, nunca um fim em si ou uma vantagem”.

Através do conceito de avaliação formativa, começou a pensar-se mais nos processos inerentes às situações de formação, bem como aos contextos em que ela se desenrola, passando estes factores a serem considerados como elementos influentes nos resultados/produtos obtidos.

A correcção das fichas de reconhecimento foi algo que comecei a fazer por volta da minha segunda ou terceira semana de estágio. Esta é uma tarefa que fui desenvolvendo ao longo do tempo e na qual sinto uma grande evolução, pois inicialmente não sabia bem o que corrigir e tinha receio de cometer alguma falha, dado que os erros podem não estar apenas na ortografia e na acentuação, mas também na própria estrutura frásica, algo que exige uma maior concentração e descentração, de modo a que se compreenda

se a expressão está de facto incorrecta ou se apenas está construída de forma distinta daquela que é a minha maneira de escrever.

No entanto, à medida que fui corrigindo mais e mais fichas, fui assimilando melhor os objectivos de cada uma delas, sabendo quando tinha de redigir mesmo uma nota/observação (por exemplo, pedir para explorar mais determinado assunto), de forma a orientar as respostas do adulto, pedindo-lhe para ser mais pormenorizado.

Na grande maioria dos casos esta forma de proceder é útil e eficaz, uma vez que o adulto corrige os seus erros e, através de algumas orientações, consegue desenvolver o conteúdo das suas respostas, tornando-as mais completas.

Apesar de ser abordada logo na primeira sessão, é no decorrer da terceira sessão que a autobiografia é mais aprofundada, sendo facultada ao adulto uma ficha informativa, intitulada “Pistas de trabalho: autobiografia”.

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

A narração que o indivíduo faz de qualquer episódio da sua vida não vai corresponder ao que de facto sucedeu, mas sim à reestruturação e selecção que ele fez da mesma, pelo que ao longo da narração podem “surgir distrações, deformações, ocultações e transposições do real” (Bertaux, 1997, cit. por Cavaco, 2002), algo que é influenciado pelo momento que a pessoa está a viver, pelo contexto onde realiza a narrativa, a reflexão que já fez sobre o seu percurso, os projectos que tem para o seu futuro, entre os demais aspectos.

Através desta metodologia, tenta-se que o adulto trace a sua linha no espaço e no tempo, questionando-se sobre aquilo que experimentou, os contextos de que fez parte e o que neles aprendeu, o significado que essas aprendizagens adquiriram e a importância que tiveram nas suas escolhas. Ao reflectir sobre a sua vida e ao conferir-lhe um sentido, o adulto consegue perspectivar o seu futuro, podendo redefinir o seu projecto de vida.

O nome de Marie-Christine Josso é um dos mais associado à abordagem biográfica. Segundo a autora, para que consiga perspectivar os seus projectos e desejos futuros, o adulto necessita de “olhar para todo o caminho percorrido, para os acontecimentos, as situações, as actividades, as pessoas significativas que encontraram” (Josso, 2004), pois

só assim conseguirá encontrar o seu potencial e reconhecer os recursos que foi acumulando.

Em concordância com esta perspectiva, Correia afirma que o “trabalho de formação em torno das “histórias experienciais” procura desenvolver dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma desarticulação e recontextualização que as projecte no futuro. Ele admite que narrar não é descrever: é reescrever. (...) O trabalho da formação experiencial não é, decisivamente, da ordem da retrospectiva, mas da ordem prospectiva” (Correia, 1997).

Quando escritas em função de um objectivo, as Histórias de Vida acabam por adquirir um sentido distinto daquele que seria adoptado se o indivíduo redigisse a sua autobiografia livremente; ou seja, “as histórias de vida postas ao serviço de um projecto são, necessariamente, adaptados à perspectiva definida pelo projecto no qual elas se inserem, enquanto que as Histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria” (Josso, 2002, cit. por Bentes, 2005).

No caso do Processo de RVCC, os adultos irão destacar as experiências que foram mais significativas, as aprendizagens que foram adquirindo e de que modo os obstáculos com que se depararam permitiram que adquirisse conhecimentos, se supera-se e evoluiu-se, contribuindo para a formação da pessoa que é hoje.

Por esta altura, o adulto já entrou um pouco mais no ritmo do Processo de RVCC, compreendendo melhor aquilo que tem de fazer. A autobiografia e o tema de vida, pelas suas características, são os dois pontos a que normalmente presto mais atenção, dadas as dificuldades que habitualmente observo nos adultos. Enquanto o tema de vida é algo que não sabem como começar (porque não têm nem hábitos de pesquisa, nem de selecção de informação), a autobiografia é algo que exige mais dos adultos a nível emocional, pois obriga-os a recordar experiências passadas, o que poderá ser mais fácil para uns do que para outros. Neste sentido, procuro lembrar aos adultos que a sua privacidade será sempre respeitada, pelo que apenas referem aquilo que consideram relevante, e que querem partilhar.

No final desta sessão peço-lhes para começarem a fazer um esboço da sua autobiografia, para que depois mo entreguem, de forma a observar se estão a seguir uma lógica correcta ou se necessitam de aprofundar alguns aspectos. Para além disso, sugiro-lhes que conversem com os familiares e que folheiem os álbuns de fotografias que têm

em casa, pois esta é uma boa forma de relembrar alguns episódios que poderão não estar tão presentes.

Na véspera da sétima sessão (altura em que se iniciam as sessões de balanço de competências), converso com os adultos sobre o que vai suceder nas quatro sessões seguintes. Apesar de continuarem a ser em grupo, as sessões de balanços são sempre mais complicadas, visto serem momentos que exigem mais das capacidades de concentração, verbalização e explicitação dos adultos.

Os balanços de competências são instrumentos que se destinam “a facilitar o trabalho de reconhecimento de competências de vida nas diferentes Áreas de Competências-Chave, guiando o adulto na procura dos saberes e competências que lhe são já intrínsecos” (DGFV, 2004). Através do preenchimento destas fichas, os adultos evidenciam competências que poderiam não valorizar o suficiente, acabando por não as identificar no seu Portfolio. O principal obstáculo com que se poderão deparar consiste na forma como conseguirão explicar como é que utilizam determinada competência, ou em identificar uma situação em que a tenham utilizado. Ao longo das sessões de balanços que orientei, as duas situações que mais dúvidas suscitam aos adultos, é quando em MV têm de dizer o que entendem por conceito de escala, e quando em LC têm de dar um exemplo de situações em que identificam o espaço e o tempo de uma acção.

Em cada sessão apenas é abordada uma área de competências-chave. Segundo a ordem da calendarização, o primeiro balanço a ser feito é o de Matemática para a Vida, depois o de Linguagem e Comunicação, posteriormente o de Cidadania e Empregabilidade, e por fim o de Tecnologias da Informação e Comunicação. No entanto, quando falo com o grupo, e este se apercebe de que o primeiro balanço que têm de fazer é de Matemática, começam a ficar ansiosos e relutantes, pois além de ser uma ficha diferente daquelas a que estão habituados, começam logo por uma área a que a maioria associa experiências escolares menos positivas. Assim, já sucedeu alterar a ordem dos balanços, começando por um que considero mais simples (por exemplo, o de Cidadania e Empregabilidade), de modo a desmistificar a ideia que têm dos Balanços de Competências, e assim conseguir que se sintam mais confortáveis para a realização dos seguintes.

Na primeira sessão de balanços, começo por fazer uma leitura acompanhada com o grupo, dando alguns exemplos nas categorias que suscitam mais questões. Informo os adultos de que não se devem limitar ao espaço existente na ficha para escrever, uma vez

que quando estiverem a passar a computador, este tanto pode ser aumentado como diminuído.

Apesar de serem muito diferentes das fichas de reconhecimento, os balanços de competências não são menos úteis. Recentemente as Formadoras das quatro áreas de competências-chave decidiram alterar os Balanços que anteriormente eram utilizados (onde era seguida uma lógica mais prática; de aplicação de competências), passando as novas versões a apostarem sobretudo na descrição e enumeração de situações em que se utilizou a competência referida. Cada um dos Balanços de Competências reúne todas as evidências referidas no Referencial, pelo que acaba por ser uma espécie de guia das competências que o adulto deverá demonstrar ao longo do seu PRA.

Para além das fichas de reconhecimento previstas na calendarização, habitualmente solicito aos adultos que realizem mais algumas actividades, de modo a contribuir não só para que evidenciem mais competências, mas também, para que se estabeleça uma maior interacção entre o grupo.

Quadro n.º 5 – Actividades desenvolvidas em sessões de Reconhecimento

Tema da actividade	Descrição da actividade
“Equipamentos tecnológicos que utilizo”	Já solicitei a cada adulto que pensasse em três equipamentos que habitualmente utiliza e que envolvam as novas tecnologias. Em seguida, os adultos partilham entre si os equipamentos que enumeraram, fazemos uma lista colectiva, e peço-lhes que escrevam um parágrafo sobre os equipamentos a que recorrem, mencionando a sua utilidade, potencialidades, cuidados que têm aquando da sua utilização (não só para se proteger, mas também para salvaguardar o equipamento) e a forma como aprenderam a lidar com ele.
“Lendas e contos da minha terra”	A ideia para esta actividade foi algo que me ocorreu a meio de uma das sessões de reconhecimento, graças a uma conversa que se estava a desenrolar entre o grupo. A maioria dos adultos que tenho acompanhado não são originários da cidade de Lisboa, mas gostam de falar das suas terras de origem, daí que pensei em pedir aos adultos que procurassem/contassem uma história típica das regiões de que são naturais, de modo a que depois se gerasse uma conversa em torno dos costumes e particularidades dessa região.

	Assim, proporciona-se um momento de partilha sobre hábitos e tradições que actualmente podem já não ser tão comuns.
“A preservação do ambiente”	<p>Este tema é algo que hoje em dia é bastante abordado, sobretudo na perspectiva da separação do lixo para reciclar.</p> <p>Em sessão, já pedi aos adultos para enumerarem três hábitos que tenham, e que sabem não serem benéficos para o meio ambiente, pensando em simultâneo no comportamento que deveriam adoptar.</p> <p>Posteriormente, peço para partilharem os exemplos que deram, e tento gerar um pequeno debate, lançando questões sobre o porquê de praticarmos determinados comportamentos, e se temos consciência daquilo que poderemos fazer para os inverter, porque é que não o fazemos.</p>

Semelhantes a estas actividades existem muitas outras que podem ser desenvolvidas e que envolvem as quatro áreas de competências-chave. A maioria dos adultos encontra-se receptivo a estas iniciativas, sendo o principal obstáculo com que me deparo o tempo de que disponho. Para que estas situações pudessem ser desenvolvidas mais calmamente, seria necessário aumentar o número de sessões. No entanto, tal não seria fácil de colocar em prática, uma vez que os Centros têm metas para atingir, e os Profissionais de RVC têm sempre mais do que um grupo para acompanhar. O que habitualmente faço é escolher uma ou duas actividades deste género (também já desenvolvi outras), trabalhando-as com o grupo.

É durante a fase de Reconhecimento que o adulto e o Profissional de RVC que o acompanha desenvolvem uma parceria duradoira, que se baseia na confiança e empatia que sentem um pelo outro. Este elemento da equipa dos Centros Novas Oportunidades assume um papel muito importante junto do adulto, acompanhando-o e ajudando-o na exploração do seu percurso de vida, de modo a apoiar-lo na identificação das competências que possui e que necessita de demonstrar.

Para desempenhar o papel de Profissionais de RVC procuram-se pessoas cuja formação académica se baseie na área das Ciências Sociais e Humanas ou na Educação e Formação de Adultos, ou que, pelo menos, já tenham tido alguma experiência num destes campos. Para além disto, também é importante que o futuro Profissional de RVC conheça os instrumentos e metodologias utilizados durante o Processo de RVCC (abordagem biográfica, Balanços de Competências, etc.).

O Profissional de RVC vai estar sempre presente ao longo do trajecto que o adulto percorre, assumindo “várias posturas, a de animador, a de educador e a de acompanhador” (Cavaco, 2007). Josso (2005) considera que a melhor forma de definir o papel desempenhado por estes profissionais, é assemelha-los à “figura do passador”: “é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajuda-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende” (Josso, 2005).

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

Durante a fase de reconhecimento, as principais funções deste elemento consistem em esclarecer as dúvidas dos adultos, explicando-lhes o objectivo de cada instrumento, e fazendo das sessões em grupo um momento dinâmico, de interacção e colaboração entre todos, pelo que poderá promover actividades e situações-problema que ajudem o adulto a evidenciar competências. Além destas, também deve ser capaz de fazer com que o adulto se sinta envolvido e motivado durante todo o processo, querendo continuar a investir no seu auto-conhecimento.

Em relação à experiência que tenho tido enquanto acompanhante dos adultos em Processo de RVCC, vários são os adjectivos a que posso recorrer para a apelidar: gratificante, valiosa, formativa, compensadora, divertida..., entre muitos outros. É uma responsabilidade muito envolvente, que me permite aprender com as experiências descritas pelos adultos, sentir alegria e tristeza pelo que viveram, ficar orgulhosa pelo que conseguiram fazer, ou desiludida por sentir que poderiam ter rentabilizado mais as suas competências. É gratificante observar a evolução que se dá na sua escrita, o facto de conseguirem fazer algo que anteriormente não conseguiam, ou quando começam a ver o Processo de RVCC não só como uma segunda oportunidade educativa/formativa, mas também como um momento para olharem e reflectirem sobre o que conseguiram fazer e construir, atribuindo-lhes finalmente o valor que merecem.

Camões escreveu “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Porém, enquanto realizo as entrevistas, deparo-me com várias pessoas que, apesar de terem conseguido organizar as suas vidas e dar-lhes um rumo, sempre preservaram o desejo de ir mais além, de afirmar que têm, no mínimo, o nono ano de escolaridade. Esse desejo esteve apenas à espera do momento certo de se manifestar; a aguardar que os filhos crescessem, que a situação económica da família estabilizasse, que o cônjuge já não precisasse tanto do seu apoio, e mais um sem número de motivos que fizeram com que essas pessoas não tivessem continuado o seu percurso escolar num primeiro momento, mas mantivessem a vontade de o fazer.

Neste sentido, e por todos estes motivos, é muito significativo ajudar cada adulto a carregar os seus receios e esperanças, acompanhando-os e observando os sucessos que atingem, e a forma como vão querendo fazer mais e melhor.

3.3 – Os eixos da Validação e da Certificação

Após a décima sessão costumo dar aos adultos mais duas ou três semanas para que se dediquem ao enriquecimento do PRA e a passarem as fichas a computador, pois quanto mais próximo o Portfolio estiver da sua versão final, e quantas mais competências conseguirem evidenciar, maior é a probabilidade de não necessitarem de sessões de Formação Complementar.

Durante as sessões de reconhecimento, quando os adultos estão a preencher as fichas, peço-lhes sempre que sejam detalhados nas suas respostas, chamando-lhes a atenção para o facto de que aquilo que redigirem e colocarem nos seus Portfolios, vai ser o primeiro contacto que as Formadoras terão com as suas pessoas e com as competências que possuem. Neste sentido, procuro incentiva-los a iniciarem a redacção da autobiografia e do tema de vida, informando-os de que o máximo que pode acontecer, é que enquanto o PRA fica no Centro para posicionamento, eles vão aproveitando esse tempo para passar os documentos a computador.

Depois dos adultos entregarem o Portfolio para que este seja visto pelo Profissional de RVC e pelos Formadores, dá-se início ao eixo de Validação, ou seja, ao momento em que se vai proceder a “actividades de identificação e avaliação de competências [que] visam a validação de aprendizagens relevantes realizadas pelo adulto no seu percurso de vida, de acordo com o Referencial de Competências-Chave” (Leitão, 2002).

No CNO da Gustave Eiffel, a fase de Validação organiza-se da seguinte forma:

Quadro n.º 6 - Fase de Validação e Certificação de Competências				
Fase		Instrumentos	Intervenientes	Duração de cada sessão
11ª sessão	Posicionamento	<ul style="list-style-type: none">• Posicionamento do adulto	Candidato e Profissional de RVC	3:00
Formação Complementar		<ul style="list-style-type: none">• Fichas facultadas pelas Formadoras das áreas de competências-chave	Candidato e Formadores das áreas de Competências-Chave	Máximo de 50 horas
12ª sessão	Preparação para Júri de Validação	<ul style="list-style-type: none">• Análise do Processo RVC	Candidato e Profissional de RVC	2:00
Sessão de Júri de Validação			Candidato, Profissional de RVC, Formadores e Avaliador externo	15-20 min.

O processo de posicionar um adulto consiste em definir, com base em tudo o que foi feito até àquele momento, se o adulto tem condições de ir logo a Júri, ou se necessita de algumas horas de Formação Complementar. Caso necessite de ir a formação, os Formadores, em consonância com o Profissional de RVC, distribuem um máximo de 50 horas de formação pelas quatro áreas de competências-chave, não podendo nenhuma ultrapassar as 12 horas de formação.

Desde que o PRA é entregue até à sessão de posicionamento, em que são informados das etapas seguintes, os adultos ficam cerca de um mês sem ir ao Centro, visto ser este o período de tempo de que os Profissionais de RVC e os Formadores vão necessitar para analisar os Portfolios, identificando as competências evidenciadas em cada instrumento preenchido, fazendo uma correspondência entre estas e as competências-chave que vêm especificadas no Referencial, em função do certificado que o adulto quer obter.

Esta fase de posicionamento é importante para todos os envolvidos, uma vez que através da observação e da avaliação que se faz do Portfolio do adulto, consegue-se identificar aquilo que pode ser dado como concluído, bem como as partes do PRA que necessitam de ser melhoradas, e as competências que o adulto possui, mas que não estão totalmente consolidadas.

Neste momento do eixo de Validação, o Profissional de RVC e os Formadores vão desenvolver uma hetero-avaliação de carácter sumativo, onde a complexidade da avaliação de competências também está presente.

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

Apesar de validação e avaliação serem conceitos distintos, é neste momento que eles mais se cruzam e complementam, no sentido em que será através da avaliação feita ao Portfolio Reflexivo de Aprendizagem, que se decidirá se o adulto reúne ou não as competências necessárias para certificar o nível de escolaridade a que se candidatou.

Quando se avalia não se está a proceder apenas à aplicação de instrumentos que permitem a recolha de informações; está-se a executar um comportamento cuja finalidade consiste em emitir juízos de valor sobre os desempenhos, aprendizagens e competências que determinado indivíduo adquiriu, tendo como ponto de referência os objectivos que previamente foram definidos.

No caso do Processo de RVCC, vai ser o Referencial de Competências-Chave que vai desempenhar o papel de referência. Não devendo ser observado como uma matriz de

carácter fechado e inflexível, o Referencial vai ser o guia dos Formadores e dos Profissionais de RVC, que têm consciência que na “avaliação das competências (...) cada esquema operativo é singular, [pelo que] não pode haver correspondência ponto por ponto, entre a competência real e os referenciais requeridos” (Le Boterf, 2005), até porque o conceito de competência, não só se altera e evolui, como também está muito dependente dos critérios e sistemas que são utilizados, e das perspectivas daqueles que os conceberam.

No Centro, as duas Formadores das quatro áreas de competências-chave, optaram por construir uma tabela, onde numa primeira coluna enumeram as competências-chave que consideram como sendo as mais relevantes das que vêm no Referencial. Em seguida, assinalam se o adulto evidencia ou não determinada competência e, se o faz, em que momento do Portfolio é que ela foi identificada. Deste modo, conseguem organizar melhor o seu trabalho, não só ao nível da leitura e análise do PRA, mas também para posteriormente preencherem as grelhas onde identificam as unidades de competências a serem trabalhadas nas sessões de Formação Complementar.

Em 2001, Perrenoud afirmou que as competências de cada indivíduo “estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas ao seu mundo” (Perrenoud, 2001). Assim, quando desenvolvida, a avaliação de competências tem de ser diferenciada e adaptada à realidade de cada pessoa. O avaliador deve ter a preocupação de valorizar as competências do indivíduo, as suas experiências e conhecimentos, e não as suas carências e pontos fracos, pois caso contrário estará a “contribuir para uma fragilização em termos identitários” (Pires, 2007).

Do ponto de vista do adulto, a avaliação das suas competências adquire um carácter ainda mais significativo, uma vez que se por um lado tem vontade de receber feedback (pois uma apreciação positiva é um elogio), por outro, teme “a depreciação e a sanção” (Le Boterf, 2005). Quando se avalia o Portfolio de um adulto, está-se a olhar para aquilo que foi o seu percurso de vida, daí que se se fizer um juízo menos positivo de algo, tal poderá ser entendido pelo adulto como um aspecto que o desfavorece enquanto pessoa. Nas palavras de Le Boterf, a “ambiguidade não está ausente destas expectativas: a pessoa procura ser reconhecida por ela própria mas o carácter privado da personalidade é ao mesmo tempo defendido ciosamente” (Le Boterf, 2005).

No Centro, mesmo que um adulto se inscreva com o 5º ano de escolaridade concluído, o objectivo que lhe é colocado, é o de atingir o nível B3 (9º ano). No entanto,

se durante o Processo se verificar que o adulto não reúne as competências necessárias para o efeito, trabalhasse no sentido de validar o nível B2 (6º ano).

Depois do Profissional de RVC e dos Formadores se reunirem e definirem o número de horas de formação que cada adulto vai ter, a próxima etapa a percorrer é a de contactar os adultos e agendar a sessão de posicionamento.

Dos grupos que acompanhei, apenas fiz duas sessões de posicionamento. Para elas, fiz-me acompanhar dos Portfolios de todos os adultos, para que depois lhes devolvesse, e da grelha de Posicionamento do Adulto por área de Competências-Chave. É neste instrumento que as Formadoras registam o número de sessões de formação que os adultos vão ter, bem como as horas de trabalho autónomo.

Nesta sessão de três horas, o meu papel é apenas o de comunicar aos adultos a informação que está nas grelhas, informá-los das próximas etapas e dar-lhes algum feedback em relação ao que vi dos seus PRAs e dos aspectos que podem melhorar. Além disso, também lhes explico o que são as horas de trabalho autónomo (momentos em que o adulto vai ao Centro, trabalho o PRA, e não necessita do acompanhamento do Formador), e procuro fazer com que não entendam as sessões de formação como uma forma de desvalorizar os seus saberes e conhecimentos.

A fase de Formação Complementar é algo que depende de adulto para adulto, podendo ser mais ou menos extensa. Neste momento do Processo, o Profissional de RVC não intervém directamente (no meu caso, apenas converso com as Formadoras, de forma a assegurar-me de que está tudo a correr bem e de que os adultos não têm faltado às sessões), assumindo os Formadores um papel de maior destaque.

Os Formadores estão academicamente habilitados a desempenharem cargos de docência e devem possuir experiência e/ou formação no campo de Educação e Formação de Adultos. Tal como sucede com os Profissionais de RVC, também para estes elementos foram pensadas formações específicas, que lhes confirmem conhecimentos na área das metodologias de Reconhecimento e Validação de Competências.

Nas sessões de Formação Complementar, o Formador vai desenvolver em conjunto com os adultos actividades de grupo e individuais, de modo a elucidar alguns aspectos que verificou estarem pouco consolidados, ou mesmo ausentes.

Depois de introduzidas no SIGO, as horas de Formação Complementar não podem ser reduzidas, enquanto as de trabalho autónomo podem diminuir, caso o Formador verifique que o trabalho que o adulto tem desenvolvido no Portfolio assim o permite.

Após concluírem o período de formação, e caso os Profissionais de RVC e os Formadores considerem que o Portfolio pode ir a júri, o adulto terá de fazer o seu pedido de validação. Este documento é imprimido directamente do SIGO, e nele vêm discriminadas as unidades de competências evidenciadas pelo adulto, tendo este apenas de o assinar, de forma a que a sessão de júri seja marcada.

Estando o Júri de Validação marcado (no Centro realizam-se cerca de seis sessões por mês), o adulto tem a sua última sessão com o Profissional de RVC. Nela pretende-se elucidar o adulto sobre o que vai suceder na sessão de Júri, fazer-lhe algumas sugestões relativamente ao que deverá dizer quando se apresentar (motivos que o levaram a abandonar a escola, percurso profissional,...), esclarecer as suas dúvidas e acalmar a sua ansiedade e nervosismo.

O sentimento que mais tento passar para os adultos é o de segurança, garantindo-lhes que o seu PRA já está validado, pelo que devem encarar a sessão de júri como uma etapa de formalização, que oficializa a aquisição dos seus certificados, conferindo-lhes um maior reconhecimento social, tanto ao nível do mercado de trabalho como de ofertas formativas.

Nesta sessão o adulto tem ainda de preencher uma última ficha, onde lhe é pedido que faça um balanço sobre a sua participação no Processo de RVCC, salientando as aprendizagens que adquiriu e/ou relembrou, o que para si foi mais significativo, e qual o papel das áreas de competências-chave.

O eixo de Validação começa por ter um *nível interno*, que se dá quando os elementos que acompanharam o adulto durante o processo consideram que o seu PRA evidencia as competências necessárias para obter o certificado, e um *nível externo*, que se vai concretizar na sessão de júri, a qual já contará com a presença do Avaliador Externo.

O Avaliador Externo é um representante do Ministério da Educação e, para que possa desempenhar este cargo, necessita de estar devidamente acreditado, possuir conhecimentos e experiência na área de Educação e Formação de Adultos, e desempenhar tarefas de carácter social e cultural no meio em que se insere. A sua relevância nesta fase é bastante significativa, uma vez que o seu papel é o de assegurar que todo o Processo de RVCC foi desenvolvido de acordo com o que está estipulado nos princípios orientadores. Além disso, é o único elemento presente na sessão de júri que consegue ter uma perspectiva neutra e distanciada, algo que nem o Profissional de RVC nem os Formadores conseguem, dada a interacção que foram tendo ao longo das sessões.

Nos dias que antecedem a sessão de júri, o Avaliador desloca-se até ao Centro, de modo a analisar o PRA do adulto e assim fazer algumas anotações, de modo a que possa fazer uma intervenção sustentada, ou colocar uma questão directa ao adulto, caso este não consiga desenvolver a sua apresentação.

No Centro, as sessões de júri são individuais e duram entre quinze a vinte minutos. Como estou a fazer um estágio curricular, não posso assumir um papel interventivo nos júris, pelo que apenas assisto a estas sessões. No entanto, no decorrer desta sessão, o papel do Profissional de RVC é apenas o de apresentar a mesa de júri ao adulto, pedir-lhe para que comece a sua apresentação e, no final, incentiva-lo a concretizar alguns dos projectos de futuro que possui.

A mesa de júri é composta pelo “Profissional de RVC, que acompanhou o adulto no processo de reconhecimento de competências, por formadores de cada uma das áreas de competências-chave e por um avaliador externo devidamente acreditado” (Silva & Magalhães, 2008).

Durante o júri de validação o adulto pode recorrer a uma apresentação que tenha construído ou a um outro suporte informativo. Nas sessões que presenciei, o adulto apenas comunica oralmente, começando por se apresentar, por falar do seu percurso escolar e profissional, mencionando as aprendizagens que foi realizando e de que forma elas o ajudaram a ser a pessoa que é hoje. Para terminar, o adulto faz um balanço da experiência que o Processo de RVCC lhe proporcionou, as aprendizagens que desenvolveu, bem como os projectos que tem para o seu futuro e aquilo que vai fazer para os concretizar.

No final da sessão de júri será atribuído ao adulto um certificado ou diploma (caso valide a totalidade das áreas de competências) ou um certificado de competências (para os adultos que apenas vêm validadas determinadas áreas).

Através da emissão de um destes documentos inicia-se a fase da Certificação. Este terceiro e último eixo de intervenção consiste “na valorização formal das competências de uma pessoa através de um processo de atribuição de um estatuto oficial, o qual assume a forma de diploma ou certificado” (Bentes, 2005), “equivalentes, para todos os efeitos legais, aos 3º, 2º ou 1º ciclos do ensino básico” (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2001).

No Centro, após o Portfolio do adulto receber o aval do Avaliador Externo, o Profissional de RVC faz com que o adulto passe ao estado de “Certificado” no SIGO, imprimindo o termo de Validação, onde vêm discriminadas as competências em que foi

validado, servindo este como um comprovativo da sua escolaridade, até que os certificados estejam prontos. Tanto o diploma como o certificado só podem ser emitidos por um estabelecimento de ensino com autonomia pedagógica (seja ele público ou privado), ou por um centro de formação profissional que faça parte da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

O CNO da Gustave Eiffel é uma das entidades que possui autonomia para emitir os certificados e os diplomas dos adultos, processo que demora três meses. Assim que estes estejam prontos, o adulto é contactado telefonicamente, de modo a ir levantá-lo.

Depois de obter o Certificado de nível básico, o adulto não deverá ver o final deste percurso “como um “ponto final” ou “de chegada”, mas (...) sempre como um “ponto de partida” ou “de passagem”” (Melo & Silva, 1999, cit. por Amorim, 2006), colocando em prática a noção de aprendizagem ao longo da vida, que lhe foi sendo incutida ao longo do Processo.

No Centro, foi determinado que um adulto que conclua o Processo de RVCC para o nível básico, só se pode inscrever para conclusão do de secundário passados seis meses. No entanto, é frequente que na semana após ter ido a júri, o adulto se desloque até ao CNO, de forma a informar-se sobre outras ofertas. Nestes casos, habitualmente apresentamos aos adultos os cursos de Educação e Formação de Adultos, encaminhando-os para estes cursos de dupla certificação, consoante as suas áreas de interesse e/ou profissional.

3.4 – Outras actividades

Quando iniciei o meu estágio ficou definido que iria colaborar mais directamente com a equipa de nível básico. No entanto, como no final do mês de Janeiro comecei também a colaborar com o núcleo de secundário, e como o trabalho que realizei neste âmbito também foi importante para o desenvolvimento das minhas aprendizagens, decidi criar o presente tópico, de modo a ter um local próprio para reflectir sobre esta experiência.

Após uma das Profissionais de RVC de nível secundário ter de se ausentar durante um período de tempo indeterminado, a Coordenadora deste núcleo pediu para que orientasse as sessões de reconhecimento dos seus grupos.

Apesar de conhecer mais detalhadamente a forma como o processo se desenrola no nível básico, após obter algumas informações sobre o que teria de fazer nas sessões que faltavam, apercebi-me de que havia algumas semelhanças entre os dois níveis, sendo a principal diferença, os níveis de exigência que eram colocados aos adultos, e a forma como o PRA se organizava.

No total, acompanhei onze adultos em treze sessões de reconhecimento, tendo colocado em anexo apenas os instrumentos de mediação que utilizei com eles¹¹. Paralelamente a estes, também desenvolvi em ambos os grupos uma actividade que consistia em analisar uma entrevista biográfica¹², realizada a pessoas que tivessem aumentado a sua escolaridade através do Processo de RVCC, de modo a que os adultos identificassem os pontos fortes e fracos daquela entrevista. Apesar de não ser o mesmo que uma autobiografia, é um exercício que permite aos adultos retirar algumas ideias sobre o que devem e não devem fazer quando estiverem a redigir a sua própria autobiografia.

As questões que mais frequentemente me foram colocadas pelos adultos, relacionavam-se com a forma como o tema de vida deveria ser integrado na autobiografia, como evidenciariam conhecimentos numa língua estrangeira, em que parte do PRA vinham as fichas de reconhecimento e como deveriam integrar os balanços de competências.

¹¹ Consultar *Anexo IV* - Instrumentos de Reconhecimento de Competências – nível Secundário.

¹² A entrevista foi fotocopiada do manual *Competências, Validação e Certificação: entrevistas biográficas*, concebido pela Direcção Geral de Formação Vocacional em 2002. (DGFV (2002). *Competências, Validação e Certificação: entrevistas biográficas. Práticas de Educação e Formação de Adultos*; 4).

Enquanto um Portfolio para Certificação de nível B3 (9º ano) é algo muito segmentado, e com diversos separadores (ver quadro n.º 4), o de Secundário terá apenas um, servindo este para separar a primeira da segunda parte:

Quadro n.º 7 – Organização de um PRA para Validação de nível Secundário

1ª Parte	2ª Parte
<ul style="list-style-type: none"> • Capa personalizada; • Ficha de inscrição no Centro Novas Oportunidades¹³; • Currículo Vitae actualizado e em modelo Europass; • Autobiografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificado de habilitações e certificados/diplomas de formações que tenha frequentado.

Uma autobiografia de secundário deverá ser um texto corrido e sem títulos ou subtítulos, não tendo um número máximo ou mínimo de páginas definido. O adulto deverá narrar a sua história de vida, mencionando os acontecimentos e experiências que vivenciou, as aprendizagens que estas lhe conferiram, e a importância que lhes atribui.

Relativamente ao tema de vida, o adulto pode escolher uma temática sobre a qual queira recolher informações, e que sinta que de alguma forma esteve presente no seu trajecto de vida. O adulto pode optar por falar de um ou mais temas, sendo a sua principal preocupação a de fazer com que o tema de vida surja naturalmente ao longo da sua autobiografia; ou seja, imaginemos que o adulto escolhe como tema de vida a música. Ele tanto pode optar por concentrar todas as informações que recolheu quando refere uma fase da sua vida (por exemplo, quando começou a tocar o seu primeiro instrumento musical), ou pode ir mencionando-as à medida que vai passando da infância para a juventude, e da juventude para a idade adulta.

A língua estrangeira (que pode ser francês, inglês, espanhol, italiano, ou qualquer outra), há semelhança do que sucede no tema de vida, também deverá integrar de forma coerente a autobiografia. Ela pode aparecer quando o adulto menciona a altura em que trabalhou numa loja e teve de atender um cliente estrangeiro (redige um diálogo), quando teve de enviar um mail/fax (faz a simulação de um desses documentos), quando

¹³ É o Profissional de RVC que a dá ao adulto.

frequentou uma formação e teve de fazer a sua apresentação (escrever um texto), ou qualquer outro exemplo.

Durante as sessões de reconhecimento fui sempre conversando com os adultos, esclarecendo as suas dúvidas, fazendo-lhes sugestões e incentivando-os a apostarem na redacção da autobiografia, pedindo-lhes que me fossem entregando as partes que tinham escritas, de modo a que pudesse fazer uma orientação personalizada.

Depois das sessões que tive comigo, os grupos estiveram durante algumas semanas em sessões de Balanço de Competências com as Formadoras das três áreas de Competências-Chave de nível secundário:

- Cidadania e Profissionalidade (CP);
- Cultura, Língua e Comunicação (CLC);
- Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC).

Cada uma destas áreas tem seis horas destinadas a si na calendarização, durante as quais as Formadoras apresentam a parte do Referencial respeitante à área de competência pela qual se responsabilizam, ajudando os adultos a compreender aquilo que elas englobam, e o que devem ter a preocupação de ir evidenciando ao longo da autobiografia. Além disso, os adultos também preenchem os Balanços de Competências e debatem alguns assuntos relacionados com variados temas de cada área de competência. Esta troca de impressões é uma mais valia para os adultos, visto que através deles adquirem novos conhecimentos e vão desenvolvendo ideias e estratégias de como integrar as competências que possuem nas suas autobiografias.

No Processo de RVCC de secundário, para que o adulto veja o seu PRA validado, necessita de reunir um total de 44 créditos¹⁴, que devem estar presentes nas unidades de competências-chave mencionadas no Referencial de Competências-Chave para o nível Secundário. Os créditos estão divididos pelas três áreas de competências-chave da seguinte forma: 16 créditos para CP, 14 para CLC e 14 para STC. Para que as Formadoras possam atribuir um crédito ao adulto, ele deverá não só evidenciar uma competência, mas também demonstrar que a consegue identificar, compreender e transformar.

¹⁴ “Cada unidade de crédito corresponde a uma carga horária de, aproximadamente 12 horas que poderá englobar períodos de entrevista/reunião com o(s) técnico(s) de RVC, auto-aprendizagem, formação formal, elaboração de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, etc...” (Gomes, 2006)

Após estar concluída a intervenção das Formadoras, voltei a ter duas sessões com cada grupo, nas quais lhes devolvi o que tinha lido das suas autobiografias, conversando individualmente com cada um, perguntando-lhes como tinham corrido as sessões de balanço, ao mesmo tempo que reforçava a ideia que sabia já lhes ter sido passada pelas Formadoras: que os exemplos que tinham redigido nas fichas de balanços deveriam constar da autobiografia, de forma a reunirem os créditos necessários em todas as áreas de competências-chave.

Terminadas as sessões de reconhecimento, agendei com os adultos o dia em que deveriam entregar o Portfolio para que fosse feito o seu posicionamento, de modo a que tanto eu como as Formadoras os lêssemos, e depois lhes dêssemos algum feedback, sobre se necessitariam de ir a Formação Complementar, ou se apenas precisavam de fazer algumas alterações para depois irem a Júri.

Neste momento oito adultos já foram a júri, enquanto os restantes três levaram o PRA para fazer reformulações, tendo como base as minhas sugestões e as das Formadoras. Dos adultos que já foram a júri, já tirei fotocópias dos seus Portfolios, de modo a que continue a redigir as actas das suas sessões de júri, para que posteriormente as anexe aos seus processos.

Para além do acompanhamento que fiz aos grupos de secundário, também me foi solicitado que fizesse sessões de encaminhamento e entrevistas individuais, experiências sobre as quais irei reflectir em seguida.

Depois de se inscrever para fazer o Processo de RVCC para o nível secundário, o adulto tem de fazer uma ficha de diagnóstico e ir a uma entrevista individual. Com base nas informações recolhidas, um dos elementos da equipa de secundário vai elaborar um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), onde vai traçar o perfil do adulto, fazendo-lhe propostas de encaminhamento se necessário. Caso fique decidido que o adulto tem condições para fazer o Processo de RVCC com sucesso, este é informado da situação, sendo-lhe pedido que aguarde até ser contactado para iniciar Processo.

Porém, há adultos a quem é necessário marcar uma sessão de encaminhamento, sessão esta realizada individualmente, onde se comunica ao adulto as opções de que dispõe. Depois de me terem pedido para realizar estas sessões, resolvi recolher algumas informações junto das Formadoras de secundário, de modo a que compreendesse melhor estas ofertas, as suas vantagens, cargas horárias, e as implicações para os adultos, de optarem por fazer o encaminhamento proposto em detrimento do RVCC, de

modo a que quando me fossem colocadas estas questões, soubesse quais as respostas a dar.

O facto de ser encaminhado não significa que o adulto tenha demonstrado poucas competências nos instrumentos de diagnóstico que preencheu; ele tanto pode ser proposto porque se considera que há uma outra oferta mais vantajosa para o adulto (no caso dos EFAs e dos cursos profissionais para jovens adultos com pouca experiência profissional), como por se considerar que o tempo de espera e de Processo é excessivo, face à situação em que o adulto se encontra (caso tenha apenas uma ou duas disciplinas de 12º ano em atraso, propõem-se ao adulto que faça exame numa escola secundária como aluno externo).

Posteriormente, também me pediram que realizasse as entrevistas individuais, visto que o número de inscritos é muito elevado, e esta é uma etapa que tem necessariamente de ser percorrida, antes de se efectuar o PPQ.

Como já tive oportunidade de referir, participei na reformulação dos novos instrumentos de diagnóstico, tanto para o nível básico, como para o secundário. Desta forma, e como actualmente estou a ir uma vez por semana para Odivelas para realizar entrevistas individuais com base nos novos instrumentos de mediação, tenho desenvolvido uma postura mais crítica em relação aos mesmos, talvez por sentir que se algo não está tão explícito, é em parte uma responsabilidade minha.

Enquanto os conhecimentos que fui adquirindo sobre o Processo de RVCC para o nível básico começaram a ser apreendidos o ano passado no estágio curricular para conclusão de licenciatura, e aprofundados e colocados em prática este ano no Centro, em relação ao Processo para o nível secundário, a lógica seguida foi exactamente a inversa. Primeiramente comecei por intervir, adquirindo posteriormente as informações de que necessitava para cumprir as tarefas que me eram solicitadas.

Ambos os processos seguem a mesma lógica e respeitam os mesmos princípios, pelo que possuem muitas semelhanças entre si. No entanto, não sei dizer em qual dos dois gosto mais de intervir. Baseando-me nos grupos que acompanhei, considero que o público do básico é mais fácil de conquistar, tendo no entanto tendência para problematizar mais as actividades que lhes são solicitadas, o que obriga a uma maior disponibilidade para o acompanhar, esclarecer dúvidas e motivar. Por seu lado, os adultos que pretendem concluir o nível secundário, nas primeiras sessões adoptam uma postura mais distante, mas ao longo do processo acabam por se envolver mais no

objectivo que querem atingir, querendo sempre fazer mais e melhor, tornando-se mais exigentes e perfeccionistas.

Independentemente de qualquer factor, cada grupo tem as suas características, e cada pessoa tem uma história e uma personalidade, a que o Profissional de RVC se adapta, e com o qual acaba sempre por adquirir conhecimentos. Cada Portfolio concebido, de básico ou secundário, deixa certamente o adulto orgulhoso do caminho que conseguiu percorrer, pois não só superou os seus receios iniciais, como redigiu uma narrativa que querará continuar e que gostará de partilhar com aqueles que lhe são mais próximos.

4. Conclusão

Fazer uma conclusão ou um balanço final é sempre uma tarefa complicada, visto que implica que por um lado nos auto-avaliemos, enquanto por outro, exige que sejamos capazes de adquirir algum distanciamento em relação ao trabalho que desenvolvemos, de modo a que durante o processo de releitura se assuma uma postura crítica, que nos permita compreender se aquilo que construímos é algo passível de ser entendido por aqueles que o consultarem.

Os dez meses de estágio passaram muito rapidamente e, apesar de todos os receios que tinha inicialmente, foi uma experiência extremamente enriquecedora, que me permitiu crescer e adquirir aprendizagens diferentes daquelas a que estava habituada. Desde o primeiro dia que me foi dada autonomia para trabalhar e para fazer aquilo que me era solicitado, não sendo isso sinónimo de falta de acompanhamento, pois sempre que tive dúvidas, sempre que precisei de colocar questões, obtive as minhas respostas. A receptividade que encontrei, bem como o bom ambiente de trabalho, foram aspectos importantes no meu processo de integração.

Relativamente às tarefas que fui desempenhando, o facto de num primeiro momento ter estado apenas a apoiar a Coordenadora do núcleo do Básico (que acumula a este cargo, o de Profissional de RVC), fez com que fosse assimilando passo a passo as funções deste profissional. Comecei por fazer entrevistas individuais, posteriormente marquei sessões de diagnóstico, organizei os processos dos adultos, corriji fichas de reconhecimento, organizei Portfolios Reflexivos de Aprendizagem, fiz inscrições, fotocopiei Portfolios validados em sessão de júri, redigi as actas das mesmas e inseri acções no SIGO. Tudo isto semana após semana, desenvolvendo cada tarefa com tempo, compreendendo a sua lógica e adquirindo confiança à medida que as ia executando.

Quatro meses após o começo do estágio, fui “incentivada” a acompanhar um grupo de adultos que estavam em lista de espera para concluir o 9º ano de escolaridade. Apesar de insegura em relação ao meu desempenho, pouco tempo depois do início da sessão, já me sentia mais à vontade, e as sessões de grupo tornaram-se nas tarefas que mais gosto de fazer. Ao nível do básico estou a acompanhar actualmente o terceiro grupo e gosto bastante da relação que se estabelece com os adultos, e da facilidade com que os próprios se disponibilizam a falar e a conversar sobre o seu passado. Considero algo de fantástico encontrar pessoas aposentadas, que afirmam estar ali não por

necessidade, mas porque vêm neste Processo uma forma de se manterem activas, de continuarem a pensar e a aprender, ao mesmo tempo que contactam e interagem com pessoas diferentes de si.

Após o início das sessões com o grupo do básico, vieram os dois grupos de secundário. Apesar de ainda sentir que há aspectos que não domino tão bem quanto gostaria, considero que a experiência de acompanhar grupos de básico e secundário em simultâneo foi um desafio positivo, até porque me permitiu observar que a principal diferença entre um nível e o outro, está mais associada à complexidade e exigência do secundário, e à forma como se processa o eixo de Validação, sobretudo em relação à atribuição de créditos.

Para além das aprendizagens de carácter prático que adquiri, sinto que enquanto pessoa também houve transformações, estando agora mais descontraída, no sentido em que quando me é pedido que faça uma entrevista com que não estava a contar, ou quando tenho de substituir um dos Profissionais numa das sessões de reconhecimento, tal acontece com total naturalidade.

A oportunidade que tive de colaborar com outros elementos do Centro na reformulação dos instrumentos de mediação que de agora em diante vão ser utilizados na fase de Diagnóstico, foi algo de que gostei, pois foi um desafio novo, que me permitiu trabalhar em equipa. O facto de ter participado na sua construção faz com que seja muito mais crítica quando os aplico, começando de imediato a pensar nas sugestões que poderia ter dado e nas situações que poderiam ter sido previstas.

Como referi na introdução, esta não foi a primeira vez que estive num Centro Novas Oportunidades, mas foi de facto a primeira em que senti que estava realmente dentro do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Portanto, e dado tudo o que expus tanto ao longo do documento, como nesta conclusão, penso que tanto os objectivos como os resultados a que me propus no início deste projecto (e que identifiquei no ponto 2.1) foram alcançados. Considero que actualmente já consigo organizar um grupo, acompanhá-lo e trabalhar com os adultos autonomamente, apesar de ter noção de que na fase final do Processo ainda tenho algumas dúvidas, algo que se relaciona com a menor intervenção que tive nesta fase.

Sobre as dificuldades com que me deparei durante o acompanhamento dos grupos, elas relacionam-se essencialmente com a necessidade que existe em saber adaptar as metodologias a cada pessoa, às suas características e percursos de vida, de modo a que todas terminem o Processo de RVCC com sucesso. Para além disto, o único obstáculo

de que me recordo, relaciona-se com o facto de, por vezes, deparar-me com adultos que considero possuírem mais conhecimentos do que aqueles que evidenciam no Portfolio, mas que não os conseguem demonstrar, porque têm dificuldades em passá-los para o papel; de os verbalizar.

Apesar de valorizar os saberes adquiridos por via da experiência (logo, de carácter assumidamente prático), o Processo de RVCC acaba por ser contraditório, dado que todo ele se baseia muito nas competências de escrita do adulto. Mesmo sendo algo que pode ser trabalhado, as capacidades de escrita e de explicitação diferem muito de pessoa para pessoa. Seria importante pensar-se em estratégias alternativas, que permitissem ao adulto evidenciar as suas competências através de métodos que se baseassem mais na oralidade (atribuindo-lhes maior relevância), ou mesmo na realização de um pequeno vídeo, onde se visse o adulto a desempenhar alguma tarefa a que habitualmente se dedica. Porém, esta poderia ser uma forma pouco viável de o conseguir, uma vez que iria exigir ao adulto que possuísse o equipamento necessário para tal fim, e que o soubesse utilizar.

Relativamente ao Processo de RVCC em si, desenvolvi um grande interesse por esta área, algo que possivelmente se associa não só ao que fui aprendendo no Centro, mas a toda a divulgação associada à Iniciativa Novas Oportunidades, quer seja através da televisão ou de folhetos informativos. Um outro aspecto que demonstra a implementação que este processo tem tido no nosso país está patente na publicação de artigos e livros de autores portugueses sobre o Processo de RVCC e seus profissionais, os portfolios e a avaliação de competências.

A respeito da difusão desta iniciativa, tive oportunidade de assistir a um programa televisivo de opinião pública, em que a convidada era a presidente da Agência Nacional para a Qualificação, a Dra. Clara Correia. Depois de cerca de trinta, quarenta minutos de esclarecimentos e de opiniões por parte daqueles que telefonavam para participar no programa, a ideia com que fiquei foi bastante clara: há falta de informação quer a respeito do Processo (como se desenrola e o que valoriza), quer a respeito do seu público-alvo (pessoas adultas com experiências de vida, capazes de reflectir construtivamente sobre os saberes e conhecimentos que foram adquirindo ao longo do seu trajecto profissional, social e familiar).

Apesar de extremamente vantajosas (daí o número de inscritos nestes centros), as campanhas publicitárias que têm sido feitas acabam por não ser bem conseguidas, no sentido em que não enviam uma mensagem suficientemente elucidativa a todas as

peessoas. Quer os participantes do programa televisivo que referi, quer os adultos que se deslocam ao CNO para se inscreverem, demonstram desconhecer aquilo em que o Processo consiste. Sabem que é uma forma de aumentarem a sua escolaridade num período de tempo mais reduzido, mas não sabem quais as etapas que têm de percorrer, os documentos que têm de redigir, e as áreas de competências-chave em que têm de evidenciar os seus conhecimentos e capacidades.

Para que este panorama se inverta, em primeira instância, teria de se proporcionar momentos de partilha entre os Profissionais que constituem as equipas dos Centros, de modo a que debatessem as suas opiniões e partilhassem as estratégias de Reconhecimento e Validação de Competências que habitualmente utilizam. Deste modo, estar-se-ia a investir na formação destes profissionais, ao mesmo tempo que se caminharia no sentido da homogeneidade do trabalho desenvolvido no interior dos Centros. Através deste género de iniciativas, a rede de CNOs irá aproximar-se, afastando o risco de “se tornarem mais do que meios ao serviço da valorização e qualificação da população portuguesa, concorrentes por se concentrarem no objectivo estratégico – cumprimento de metas” (Bentes, 2005). Os Centros passariam a coordenar-se entre si, invés de existirem apenas em si e para si, abrindo portas aos seus parceiros e à possibilidade de melhorarem a qualidade dos serviços que prestam, aprendendo uns com os outros.

Além disso, a reformulação e inovação dos instrumentos de mediação utilizados nos momentos de Diagnóstico e Reconhecimento de Competências, também é algo que deve ser feito com regularidade, de forma a serem actualizados, e reflectirem as melhorias que os elementos da equipa técnico-pedagógica consideram necessários.

Apesar de estar agora a dar os primeiros passos dentro desta área de intervenção, creio que a próxima etapa a percorrer seja no sentido de fazer com que o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e o trabalho desenvolvido no interior dos Centros Novas Oportunidades, deixe de ser associado a conceitos de “facilitismo” e “rapidez”, passando as atenções a centrarem-se nos de “experiência”, “reflexão” e “competências”. Deste modo, impõem-se a necessidade de se falar mais e melhor sobre o processo de valorização de competências e sobre as metodologias que são utilizadas, para que o trabalho desenvolvido no interior dos Centros adquira a dignidade e credibilidade social que merece.

5. Bibliografia

- **AMORIM**, José Pedro (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho. Ministério do Trabalho e da Segurança Social
- **ARAÚJO**, Simone (Org.). (2002). *Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de adultos*. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). 2ª edição.
- **BARBIER**, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.
- **BARROSO**, J. e **CANÁRIO**, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE
- **BATALHA**, C. (1999). *A formação enquanto agente de mudança*. Formar, n.º 31.
- **BENTES**, Maria Júlia da Ponte (2005). *O processo de RVCC em Portugal : reflexão sobre a sua implementação nos centros que iniciaram a actividade até 2004*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- **BOTERF**, Guy Le (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed
- **BOTERF**, Guy Le (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Resposta a 80 questões. Edições ASA.
- **CANÁRIO**, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa. EDUCA – FORMAÇÃO

- **CAVACO, Cármen** (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados. A educação informal e a formação experiência*. Lisboa. EDUCA - FORMAÇÃO
- **CAVACO, Cármen** (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa
- **CAVACO, Cármen** (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas actividades profissionais*. Sisifo – Revista de Ciências da Educação.
- **CORREIA, J. A.** (1997). *Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. R. Canário (org). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- **CORREIA, J. M.** (2005). *Formação da experiência e experiência da formação num contexto de crise do trabalho*. In Rui Canário e B. Brito (org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa
- **DELORS, J.** Et al. (1996). *Educação : um tesouro a descobrir*. (pp. 77-101). Porto: Edições ASA
- **DGFV.** (2004). *Reconhecimento e Validação de Competências – Instrumentos de Mediação*. Direcção-Geral de Formação Vocacional
- **DUARTE, Isabel** (2003). *O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (in www.proformar.org)
- **FERNANDES, Domingos** (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios as teorias, praticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores

- **FERNÁNDEZ**, Florentino Sanz (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação
- **FIGARI**, Gérard; **RODRIGUES**, Pedro; **ALVES**, Maria Palmira e **VALOIS**, Pierre (eds./orgs). (2006) *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa. EDUCA – FORMAÇÃO
- **FINGER**, Matthias (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e B. Brito (org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa. EDUCA – FORMAÇÃO
- **GOMES**, Maria (coord.). (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)
- **GUSMÃO**, Maria José; **MARQUES**, António Gomes (tradução), (1976). *Quarta Conferencia Internacional da UNESCO sobre a Educação de Adultos*. Universidade do Minho - Projecto de Educação de Adultos. Nairobi.
- **JANUÁRIO**, Sílvia Leonor de Sousa (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Mestrado em Ciências da Educação – Formação de adultos.
- **JOSSO**, Marie-Christine (2004). *As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas*. In: http://www.direitodeaprender.com.pt/revista02_01.htm - consultado a 15 de Maio de 2007
- **JOSSO**, Marie-Christine (2005). *Formação de Adultos : Aprender a viver e a gerir as mudanças*. In Rui Canário e B. Brito (org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa

- **LEITÃO**, José Alberto (Coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. ANEFA – Agencia Nacional de Educação e Formação de Adultos – 2ª edição
- **LIÉTARD**, B. (2001). O reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação? In P. Carré e P. Caspar (dir). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget
- **Ministério da Educação** (2002). *Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro*. In: http://www.igf.min-financas.pt/upload/membro.id/paginas_externas/inf_legal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/DL_208_2002.htm
- **Ministério da Educação** (2006). *Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro*. In: http://www.igf.min-financas.pt/upload/membro.id/paginas_externas/inf_legal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/DL_213_2006.htm
- **Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade** (2001). *Portaria n.º 1082/A – 2001 de 5 de Setembro*. Diário da República I Série - B. N.º 206. In: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>
- **PERRENOUD**, Philippe (2001). *Construindo competências*. EntRevista, n.º 4 (in <http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista4/Entrevista%20com%20Philippe%20Perrenoud.htm>)
- **PERRENOUD**, Philippe (s/d). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*.
- **PINAEU**, Gaston (2001). *Experiências de aprendizagem e histórias de vida*. Lisboa: Instituto Piaget
- **PIRES**, Ana Luísa de Oliveira (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Dissertação de Mestrado (in

<http://www.scribd.com/doc/3593887/EDUCACAO-E-FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA>)

- **PIRES**, Ana Luísa de Oliveira (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. Sisifo – Revista de Ciências da Educação.
- **SILVA**, Lilia; **MAGALHÃES**, Olga (2008). Dossier de Vida, Guia Prático. *RVCC - Nível Básico (B3)*. Porto Editora
- **VALADARES**, Jorge; **GRAÇA**, Margarida (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Plátano – Edições Técnicas

Sitografia

- www.novasoportunidades.gov.pt/rvcc.aspx
- www.portugal.gov.pt
- <http://cnogustaveeiffel.blogspot.com>
- http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/index-fr.htm
- <http://www.dgfv.min-edu.pt/>
- <http://www.dgidc.min-edu.pt>
- <http://www.anq.gov.pt/>
- <http://www.catalogo.anq.gov.pt/rvcc/Paginas/default.aspx>
- <http://www.inofor.pt/prodercom/produtos>
- <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=9>

Anexos

Anexo I – Instrumentos de Diagnóstico – nível Básico

Anexo II – Instrumentos de Diagnóstico – nível Secundário

Anexo III – Instrumentos de Reconhecimento de Competências – nível Básico

Anexo IV – Instrumentos de Reconhecimento de Competências – nível Secundário

Anexo V – Novos instrumentos de Diagnóstico – nível Básico

Anexo VI – Novos instrumentos de Diagnóstico – nível Secundário