

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Trabalho de Projecto

Acompanhamento do Projecto Profissional no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais

Carla Maria Santos Carvalho da Silva

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Trabalho de Projecto

Acompanhamento do Projecto Profissional no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais

Carla Maria Santos Carvalho da Silva

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos
Trabalho de Projecto orientado pela Prof^ª. Doutora Cármen Cavaco

2012

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação/ Formação de Adultos e teve como objectivo proporcionar um processo de autoformação, baseado em três dimensões; a narrativa autobiográfica, os elementos teóricos e a incursão empírica.

A primeira dimensão consistiu na reflexão e análise do meu percurso profissional enquanto formadora / profissional de reconhecimento e validação de competências (RVC) e principais aprendizagens daí resultantes, nomeadamente, no contacto com adultos desempregados em processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Na segunda dimensão, foi analisada a história e a evolução das políticas da educação de adultos, tanto a nível internacional, como nacional, assim como os seus fundamentos teóricos. Nesta dimensão foi dada especial relevância às práticas de reconhecimento e validação de competências e pressões político-económicas a que as mesmas estão sujeitas, e que se opõem aos princípios humanistas que as inspiraram.

A última dimensão, enquadrada na minha experiência enquanto profissional de RVC, centrou-se numa reflexão empírica da minha prática profissional e apreensões resultantes do contacto com adultos desempregados, recentemente integrados na Iniciativa Novas Oportunidades. A partir desta reflexão, surgiu a ideia de elaborar e implementar um *Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais* que fosse ao encontro das necessidades reais e desafios que os desempregados enfrentavam, funcionando como catalisador motivacional para esses adultos e assumindo-se como uma proposta de acompanhamento dos adultos ao nível dos seus projectos e competências profissionais, a funcionar em complementaridade e de forma articulada com o processo de RVCC.

O balanço desta intervenção foi globalmente considerado positivo, tanto nos aspectos relacionados com a componente profissional, como no contributo para o aumento do auto-conhecimento, da auto-valorização e da auto-estima dos participantes.

Palavras-Chave

Reconhecimento, validação e certificação de competências; aprendizagem experiencial; Centros Novas Oportunidades; educação e formação de adultos; desenvolvimento profissional

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail, conçu dans le cadre d'une Maîtrise en Sciences de l'Éducation / Formation d'Adultes, vise le propos d'établir un moyen d'autoformation en partant de trois données; la narrative autobiographique, les éléments théoriques et l'incursion empirique.

La première donnée a consisté dans la réflexion et analyse de mon parcours professionnel, en tant que formatrice / professionnelle de reconnaissance et validation de compétences (RVCC), d'où ressortent des importantes expériences, notamment celles liées aux contacts établis avec les adultes chômeurs, engagés dans les processus de reconnaissance et validation d'expériences acquises, pendant leurs parcours de vie.

Dans la deuxième donnée, on a procédé à l'analyse de l'histoire et évolution des politiques éducationnelles visant les adultes, aussi bien au niveau international que national, sans oublier les fondements théoriques. Il a été porté une attention spéciale aux pratiques de reconnaissance et validation de compétences, ainsi qu'aux pressions politiques et économiques dont elles sont objet, ce qui s'oppose à tous les principes humanistes où ces pratiques se sont inspirées.

La troisième donnée, dans le cadre de mon expérience, en tant que professionnelle de RVC, est axée sur une réflexion empirique de mon travail, les conséquentes appréhensions constatées lors des contacts avec les adultes chômeurs, récemment intégrés dans l'initiative Nouvelles Opportunités. Ce fut à partir de cette réflexion que j'ai eu l'idée d'élaborer et implanter un projet de développement de Compétences Professionnelles qui pourrait aller à la rencontre des réels besoins des chômeurs et, aussi, les aider à affronter les défis. Le projet en question doit fonctionner, pour eux, comme le catalyseur de leurs motivations et, par la même occasion, il doit être un appui dans la concrétisation de leurs projets, en ce qui concerne les compétences professionnelles, tout en fonctionnant de façon articulée avec le processus RVCC.

Le bilan de cette intervention a été globalement positif, aussi bien au niveau des éléments liés aux aspects professionnels que dans l'accroissement de la connaissance, valeur et estime en soi, chez les participants.

Mots - Clés

Reconnaissance; validation et certification de compétences; apprentissage / expérience; Centre Nouvelles Opportunités; éducation et formation d'adultes; développement professionnel.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi um sonho tornado realidade que só se concretizou graças ao apoio de outras pessoas que de alguma forma me ajudaram e permitiram que chegasse até ao fim.

Em primeiro lugar, apresento os meus agradecimentos ao Director da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, Prof. Idalécio Nicolau, que viabilizou a realização do meu trabalho de projecto na instituição onde trabalho. Seguidamente, agradeço aos meus colegas de trabalho que me acompanharam nas longas viagens realizadas até Lisboa pelos momentos de partilha proporcionados.

Não poderia deixar igualmente de agradecer à Prof^a. Doutora Cármen Cavaco, orientadora deste Mestrado, pelos seus ensinamentos, críticas construtivas e sugestões de melhoria e por todo o apoio e incentivo que viabilizaram a conclusão deste trabalho.

Uma palavra de apreço também aos adultos do CNO onde trabalho que me proporcionaram momentos de aprendizagem ao partilharem comigo as suas vidas, particularmente a todos os que mais directamente comigo colaboraram nas actividades realizadas.

Por último, mas não menos importante, estou grata à minha família, mais precisamente aos meus pais, ao meu filho e ao meu companheiro de jornada pela aceitação, compreensão e encorajamento que possibilitaram a concretização de mais uma etapa no meu projecto de vida.

Bem hajam todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	iv
RÉSUMÉ	vi
AGRADECIMENTOS	viii
INTRODUÇÃO	12
I- NA ROTA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A EXPERIÊNCIA	17
1.1 – Formação: um admirável mundo novo	17
1.2 – GPS com novas coordenadas : as narrativas autobiográficas	22
1.3 – O “Grande Boom”: a Iniciativa Novas Oportunidades	31
1.4 – Dilemas, tensões e paradoxos do processo RVCC	36
1.5 – Uma nova forma de ser e estar em formação	38
II – NA ROTA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	42
2.1 – Evolução da educação de adultos e perspectivas políticas	42
2.1.1– Perspectiva europeia	42
2.1.2– A educação de adultos em Portugal	47
2.2 – Fundamentos teóricos da educação de adultos	53
2.3 – Formação experiencial	55
2.4 – Modalidades educativas	60
2.5 – Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais	61
2.5.1– Princípios subjacentes	61
2.5.2 – Metodologias e instrumentos utilizados	67
2.5.3 – Elementos de complexidade	68
2.5.4 – Dilemas, tensões e paradoxos	70
2.6 – O formador de adultos	72
2.7– O profissional de reconhecimento e validação de competências	75
III – ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE COMEPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	78
3.1– Fundamentação e âmbito do projecto	78
3.1.1 – Alguns estudos realizados sobre o impacto do processo nos adultos certificados	79
3.1.2 – Encaminhamento dos desempregados para os CNO	84
3.1.4 – O Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais	90
3.2 – Análise da actividade do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes	92
3.2.2 – Caracterização do Centro Novas Oportunidades	94

3.2.3 – Dimensões / etapas de intervenção	96
3.2.4 – Redes e parcerias	102
3.2.5 – Perfil dos adultos	102
3.2.6 – Caracterização dos candidatos inscritos em 2011	104
3.3 – Concepção e implementação do projecto	114
3.3.1 – Concepção do projecto	114
3.3.2 – Participantes envolvidos	116
3.3.3 – Planificação das sessões	117
3.3.4 – Dinamização das sessões	123
3.3.5 – Avaliação do projecto	129
3.3.6 – Propostas de actuação futura	131
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	145
<i>ANEXO 1 – Sessão 1 (Síntese do meu percurso de vida)</i>	<i>146</i>
<i>ANEXO 2 – Sessão 2 (Reconhecer os meus atributos)</i>	<i>154</i>
<i>ANEXO 3 – Sessão 4 (Valorizar quem sou)</i>	<i>158</i>
<i>ANEXO 4 – Sessão 5 (Relacionar-me com os outros)</i>	<i>162</i>
<i>ANEXO 5 – Sessão 6 (Exploração e optimização oportunidades na internet)</i>	<i>167</i>
<i>ANEXO 6 – Sessão 7 (Fontes de auto-eficácia nos papéis de vida)</i>	<i>170</i>
<i>ANEXO 7 – Sessão 8 (O que quero fazer)</i>	<i>175</i>
<i>ANEXO 8 – Questionários aplicados</i>	<i>182</i>
<i>ANEXO 9 – Certificado de participação</i>	<i>186</i>

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Organograma do CNO_ESFFL

Ilustração 2 - Estruturação do processo RVCC no Nível Básico

Ilustração 3 - Estruturação do processo RVCC no Nível Secundário

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1a: Distribuição dos candidatos por faixa etária

Quadro 1b: Distribuição dos candidatos por faixa etária, principais categorias

Quadro 2: Distribuição dos candidatos por género

Quadro 3: Distribuição dos candidatos por nível escolar

Quadro 4: Distribuição dos candidatos por situação face ao emprego

Quadro 5: Distribuição dos inscritos em 2011 por estado no processo RVCC e nível de escolaridade

Quadro 6: Planificação do projecto de desenvolvimento de competências profissionais, por tema e datas das sessões

Quadro 7: Planificação das sessões do projecto – Tema 1 (Auto-valorização)

Quadro 8: Planificação das sessões do projecto – Tema 2 (Exploração e optimização de oportunidades)

Quadro 9: Planificação das sessões do projecto – Tema 3 (Desenvolvimento do poder pessoal)

Quadro 10: Planificação das sessões do projecto – Tema 4 (Construção do projecto profissional)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1a: Distribuição dos candidatos por faixa etária

Gráfico 1b: Distribuição dos candidatos por faixa etária, principais categorias

Gráfico 2: Distribuição dos candidatos por género

Gráfico 3: Distribuição dos candidatos por nível escolar

Gráfico 4: Distribuição dos candidatos por situação face ao emprego

Gráfico 5: Distribuição dos inscritos em 2011 por estado no processo RVCC e nível de escolaridade

INTRODUÇÃO

O trabalho realizado inseriu-se no curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de Formação de Adultos subordinado à temática “Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados”.

Neste âmbito, foi-me proposto realizar uma reflexão sobre o meu percurso profissional, o que acarretou um reviver do itinerário por mim trilhado que me conduziu à formadora que hoje sou.

Partindo do princípio que “a história de formação de cada um é uma história de vida” (Dominicé, 1988b,p 188, *cit. in* Cavaco, p. 14), propus-me realizar uma retrospectiva dos vários contextos e pessoas que fizeram parte da minha caminhada e contribuíram para a minha formação, possibilitando a construção da profissional em que me tornei. Por outras palavras, procurei reflectir sobre as três vertentes inerentes ao processo formativo que, ao longo da minha vida, têm contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional, à luz da teoria tripolar da formação de Gaston Pineau (Canário, 2008). Assim, ao elaborar este trabalho tive a oportunidade de reflectir sobre as aprendizagens/competências que fui desenvolvendo ao longo da minha vida, em momentos de *autoformação* (autoaprendizagens), *heteroformação* (no relacionamento com os outros) e *ecoformação* (nos contextos em estive ou estou inserida).

Enquanto educadora/formadora de adultos aceitei o desafio de ponderar sobre o desempenho da minha actividade profissional numa perspectiva temporal, sobretudo ao nível das práticas, da relação pedagógica com os formandos/adultos, das metodologias ou mesmo enquanto cidadã que procura adaptar-se e acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que ocorrem na nossa sociedade.

Fazendo um balanço do meu trajecto profissional reconheço a sua importância no alargamento dos horizontes e no redimensionamento do meu olhar sobre o(s) processo(s) de

aprendizagem(ns), permitindo a apropriação de perspectivas humanistas e construtivistas que de forma integrada deram vida a uma nova forma de ser e estar em educação, com eco nas minhas práticas profissionais

Consciente da relevância da atitude autoreflexiva sobre o processo de formação para a melhoria do meu desempenho profissional propus-me orientar este trabalho para a (re)descoberta da minha identidade enquanto educadora/formadora/profissional de reconhecimento de validação de competências (RVC).

A actividade de profissional de RVC permitiu-me contactar com o dispositivo de reconhecimento de competências, actualmente materializado em Portugal pela Iniciativa Novas Oportunidades. Este dispositivo tem-se constituído como uma modalidade educativa que viabiliza a conclusão de percursos de nível básico ou secundário a adultos que de outro modo jamais os finalizariam. Contudo, a ocorrência de novos públicos (número crescente de desempregados, entre os quais os beneficiários do Rendimento Mínimo Social) aos Centros Novas Oportunidades (CNO) exige que as equipas técnico-pedagógicas adotem novas estratégias que sejam mobilizadoras dos esforços dos adultos e os motivem à conclusão dos processos de RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências).

O CNO da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, local onde actualmente exerço as funções de profissional de RVC, não tem fugido à regra desta tendência generalizada, verificando-se que muitos adultos são para nós encaminhados pelo Centro de Emprego ou pela Segurança Social. Na sequência desta medida, começaram a surgir no nosso centro novos públicos constituídos por desempregados que acabavam por sentir-se “obrigados” aceitar as ofertas educativas propostas pelo CNO (entre as quais se encontram os processos de RVCC). Perante esta nova realidade, a equipa técnico-pedagógica tem vindo a ponderar sobre as medidas mais adequadas a encetar para motivar os adultos desempregados que tenham sido encaminhados para a realização de processos de RVCC.

Foi neste âmbito que surgiu a ideia de conceber e implementar um projecto de intervenção direccionado aos novos públicos que pudesse contribuir para ajustar o funcionamento do centro às suas necessidades e interesses. Com este projecto, dirigido a adultos de nível básico, pretendeu-se envolver a equipa numa (re)estruturação de acções destinadas à articulação do processo de RVCC com as oportunidades de desenvolvimento profissional que muitos adultos sentiam como prioritárias. A intervenção procurou maximizar as potencialidades promotoras da mobilidade profissional que o processo de reconhecimento de adquiridos proporciona a cada adulto que é considerado como o “principal recurso da sua formação” (Canário, 2008).

Partindo das motivações pessoais e profissionais acima mencionadas, efectuou-se o presente trabalho na modalidade de projecto, tendo como objectivo proporcionar um processo de autoformação, a partir de três eixos: i) a descrição, reflexão e análise centrada no meu percurso profissional, ii) a construção de um discurso, teoricamente sustentado, sobre o campo e as problemáticas da educação de adultos, iii) a realização de uma incursão empírica direccionada para um domínio da minha prática profissional.

No primeiro capítulo, foram tecidas algumas considerações centradas no meu percurso de vida, abrangendo a trajectória profissional, enquanto formadora e profissional na área da educação de adultos, em torno de dois grandes pilares: o contexto formativo e o reconhecimento de adquiridos experienciais. Estas considerações foram consubstanciadas numa narrativa autobiográfica, exploratória e reflexiva centrada nos momentos de aprendizagem formal, não formal, informal e nos diversos contextos de *auto, hetero e ecoformação*, basilares da minha formação e que influenciaram as minhas perspectivas e práticas profissionais.

O segundo capítulo destinou-se ao enquadramento teórico do meu trabalho. Inicialmente procedeu-se a uma análise que incidiu sobre a evolução e os fundamentos políticos da educação de adultos, tanto a nível nacional como internacional. Seguidamente, foram apresentadas as fundações em que se consolidam as práticas da educação de adultos e suas principais teorias: o pragmatismo, o humanismo e o marxismo. Um outro tema tratado incidiu na influência que a perspectiva da educação permanente e da aprendizagem ao

longo da vida exercem sobre as lógicas da educação que subsistem. Neste capítulo apresentaram-se ainda os diferentes modelos e modalidades educativas, teceram-se considerações sobre o futuro da educação de adultos, desenvolveram-se conceitos como a formação experiencial e os adquiridos experienciais, enumeraram-se os elementos de complexidade, as metodologias e os dilemas inerentes ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Na parte final do capítulo, foram analisadas as funções de formador de adultos e de profissional de reconhecimento e validação de competências.

No terceiro capítulo, foi desenvolvida uma incursão empírica pelo projecto concebido e implementado no Centro Novas Oportunidades onde trabalho. Neste âmbito, apresentou-se o enquadramento geral do projecto e sua fundamentação teórica, fazendo referência à publicação do Despacho n.º17658/2010, de 25 de Novembro que estabelece que os cidadãos desempregados, portadores de habilitação inferior ao 12ºano de escolaridade, serão encaminhados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) para um CNO da sua área de residência. No dia 26 de Novembro de 2010, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), entidade responsável pelo Sistema Nacional de Qualificações, remeteu para os CNO uma Nota de Procedimentos com indicações que dizem respeito à operacionalização do Despacho e articulação com os Centros de Emprego. Mediante esta nova realidade, surgiram alguns constrangimentos com os quais a equipa do Centro passou a ter de lidar e ajustar estratégias, tendo em conta os novos perfis dos adultos que passaram a integrar a iniciativa. Nesse contexto, procedeu-se ainda à caracterização da instituição onde actualmente trabalho e do seu público-alvo. Seguidamente, foram apresentadas as dificuldades com as quais tenho sido confrontada na minha prática enquanto profissional de RVC. A análise da problemática daí decorrente conduziu a uma proposta de intervenção direccionada a adultos desempregados encaminhados para o processo de RVCC no CNO da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão. Relativamente à intervenção realizada, procedeu-se à sua caracterização quanto a: finalidades, objectivos, participantes, planificação e dinamização das sessões, avaliação e propostas de actuações futuras.

O projecto em questão, teve como objectivo contribuir para o desenvolvimento pessoal, formativo e profissional dos adultos que frequentassem o processo de RVCC de nível

básico, maximizando as suas potencialidades formadoras, ambicionando ir além das certificações. Assim, procuraram-se reforçar as raízes humanistas deste processo, apoiando os adultos de uma forma mais individualizada, designadamente ao nível da construção e implementação dos seus projectos de vida a nível formativo e profissional.

Quanto à relevância deste projecto, considerou-se que o mesmo iria desempenhar um papel fundamental de apoio aos participantes atendendo à conjuntura de crise económica, política e social que o nosso país presentemente atravessa, com consequências graves, nomeadamente ao nível das taxas de desemprego. Na realidade, as actuais circunstâncias são oportunas para uma reflexão sobre o futuro da educação de adultos em Portugal, mais concretamente sobre a população pouco escolarizada. De acrescentar ainda que tal reflexão pôde representar mais uma oportunidade de *(auto, hetero e eco) formação* continuada, tão útil para a minha actuação enquanto profissional de RVC ao possibilitar uma visão renovada do que tem sido e poderá ainda vir a ser a minha intervenção no campo da educação de adultos.

I– NA ROTA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A EXPERIÊNCIA

As experiências individuais são, conforme afirma Canário (2008), o ponto de partida e o ponto de chegada da aprendizagem. Partindo desse princípio, é pertinente proceder a uma auto-análise e reflexão ao nível do percurso formativo e profissional, de modo a integrar as aprendizagens adquiridas, o conhecimento renovado e a prática profissional, no trabalho de projecto que a seguir se apresenta. Para além disso, esta auto-análise constitui-se como uma oportunidade de reflexão sobre o caminho que percorri até chegar à profissional que hoje sou.

1.1 – Formação: um admirável mundo novo

Após a conclusão da minha licenciatura em Psicologia, iniciei uma procura activa de emprego. Sempre defendi que é dentro de nós que devemos (re)descobrir os recursos necessários à nossa empregabilidade.

Uma das estratégias por mim adoptadas foi o investimento na minha formação e, por essa razão, optei por iniciar um Curso de formação inicial de formadores. Fazendo um balanço das aprendizagens que esse curso me proporcionou posso avançar com os momentos reflexivos sobre o contexto formativo em Portugal e o perfil do formador. Interessante foi também a oportunidade de participar na realização de um plano de formação e na simulação de um momento de formação subordinado a um tema por mim seleccionado. Ainda relativamente a esta acção, gostei particularmente da discussão das autoscopias em grupo, numa perspectiva de crítica construtiva. Nessa altura estávamos nos anos de ouro da formação, devido aos fundos comunitários. Por essa razão, esse curso acabou por abrir portas à minha inserção no mercado de trabalho como formadora e foi a partir daí que dei os meus primeiros passos na vida profissional. Na bagagem levava comigo um conjunto de métodos e técnicas pedagógicas e dinâmicas de grupo para colocar em prática com os meus futuros formandos.

Dotada dessa bagagem e do respectivo CAP (certificado de aptidão de profissional), comecei a minha viagem pelo mundo das formações.

Sempre como trabalhadora independente, desbravei o caminho sendo colaboradora em projectos de formação co-financiada destinada à reintegração profissional de desempregados de longa duração. Integrei equipas, como formadora em módulos de Desenvolvimento Pessoal e Social de dois cursos profissionalizantes (um grupo de formandas do curso de costura e outro de formandas presidiárias). Ainda expectante, já tinha preparado os materiais e planificadas as sessões *by the book*. No entanto, a realidade com que me deparei fez-me rever e flexibilizar tudo o que tinha projectado. Ao iniciar as minhas funções apercebi-me de que, além do papel de formadora, o meu papel integrava também a função de mediadora.

Esta experiência permitiu-me compreender que “formar pessoas” significa ir mais além: implica escutar, moderar, orientar, incentivar e, sobretudo, acreditar nas potencialidades dos formandos! Esta seria a verdadeira perspectiva pedagógica. Nos dois grupos de formandas havia pessoas com graves dificuldades económicas, baixa auto-estima, geradoras de conflitos interpessoais e com uma forte resistência à formação. Perante este cenário, vi-me na eminência de aceitar o desafio de encontrar estratégias criativas para lidar com e gerir todos os imprevistos, de modo a aumentar a receptividade das formandas às actividades em sala. Uma das estratégias por mim adoptada foi a abordagem dos conteúdos associados a temas do interesse das formandas. Com as formandas do curso de costura abordava aspectos do mundo da moda, por exemplo. Com as formandas presidiárias verifiquei ser mais proveitoso focar aspectos ligados aos projectos futuros relegando para segundo plano o seu passado. Foi interessante realçar junto dessas formandas o seu lado maternal e feminino. Foi relevante ter adequado a linguagem às características de cada um dos grupos, ter recorrido ao reforço positivo, ter dinamizado as sessões maioritariamente com recurso à discussão de temas, à valorização das opiniões das formandas, à realização de trabalhos em pequenos grupos, debates e *role playing*. Tais abordagens proporcionavam momentos de reflexão a partir das vivências, experiências e dificuldades expressas pelas formandas. Por outras palavras, as sessões tinham como principais finalidades o treino de competências sociais, como a assertividade e a reestruturação cognitiva.

Estas e outras estratégias foram discutidas em reuniões de equipa com os formadores que estavam inseridos neste projecto. Foi assim que compreendi o verdadeiro significado do trabalho em equipa. Juntos (a equipa de formadores) conseguimos que aquelas formandas permanecessem até ao final da formação e reconhecessem que tinha valido a pena.

Depois deste baptismo inicial, vieram outras oportunidades de crescimento profissional. Ainda com grupos de desempregados, participei num projecto formativo para certificação de taxistas. Este grupo de formandos era também constituído por desempregados de longa duração, cuja atitude perante a vida era de quase total passividade e “desesperança”. Com o “knowhow” adquirido junto dos grupos anteriores, lembrei e adaptei as estratégias pedagógicas que me pareceram mais adequadas ao grupo, tendo trabalhado as questões motivacionais, a utilidade dos temas abordados e os projectos futuros em termos de carreira. Posso afirmar que o grupo, maioritariamente, acabou a formação com êxito.

Neste contexto formativo, e seguindo um dos princípios defendidos por António Nóvoa (Canário, 2008), passei a considerar cada adulto em formação como o protagonista da sua própria história de vida e detentor de uma experiência profissional, pelo que procurava ajudá-lo a reflectir sobre o modo como ele “se formara”, isto é, ajudá-lo a apropriar-se das suas vivências, com recurso a actividades facilitadoras de uma análise retrospectiva das situações vivenciadas.

Por outro lado, ao procurar desenvolver nos formandos competências mobilizadoras da resolução dos seus problemas de (re)integração social/profissional, estava a cumprir outro princípio de orientação para a formação de adultos enunciado por António Nóvoa que defende o carácter estratégico da formação, de modo a promover nos formandos competências que facilitassem a implementação dos recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a mesma (Canário, 2008).

Continuei ligada à formação profissional durante vários anos, surgiram convites para colaborar em formações de entidades diversas: desde hospitais, a empresas de seguros, imobiliárias, associações de restauração, hotéis... O que tinham em comum? Os formandos estavam integrados no mercado de trabalho (eram auxiliares de acção educativa, enfermeiros, empregados de mesa, empresários, recepcionistas de hotel, telefonistas,

jornalistas...), eram qualificados e intrinsecamente motivados. Os módulos que eu ministrava eram, entre outros, Relações Interpessoais, Gestão de Conflitos, Gestão de Recursos Humanos, Atendimento Telefónico, Atendimento ao Público, Gestão de Stress, Trabalho em Equipa, Liderança e Gestão de Equipas.

Ao longo do meu percurso enquanto formadora posso afirmar que me fui “formando” com tais experiências (auto, hétero e eco) formativas tão diversas em termos de públicos-alvo. Com efeito, o contacto com formandos com características tão heterogéneas, levou-me a realizar aprendizagens em áreas tão distintas como: infecções hospitalares, decoração de pratos, confecção de bolos, gestão imobiliária, seguros... Realidades tão distintas, mas, ao mesmo tempo, tão comuns. O que havia de comum nos formandos com quem me cruzei? A partilha de vivências, claro, e a luta pela afirmação de ser Pessoa entre as pessoas! Como Carl Rogers diria: “Tornar-se Pessoa”, passa pela (co)construção de cada um de nós em contacto consigo próprio e com os outros. Por esta altura era esta a minha abordagem como educadora de adultos: uma perspectiva humanista. De acordo com esta perspectiva,

“A aprendizagem do adulto é, assim, equiparada ao crescimento pessoal e desenvolvimento do adulto, isto é, à auto-realização. O papel do formador de adultos centra-se, deste modo, principalmente no ambiente da aprendizagem, onde tem de criar as condições óptimas para o auto-desenvolvimento ” (Finger e Assún, 2003, p. 64).

Recordo ainda o que estes formandos me ensinaram com o seu *feedback*. Ao reflectirmos em conjunto sobre o que estava a correr bem e o que se pretendia melhorar nas sessões, as sugestões eram bem-vindas. Assim, desenvolvi competências de empatia e escuta activa, tendo ainda aprendido a investir numa relação de confiança e cumplicidade com os formandos, isto é, uma relação de horizontalidade (e não verticalidade) onde se encontram reunidas as condições para a partilha de experiências, saberes e opiniões. Nesta relação, e de acordo com Gérald Bogard, o meu papel de formadora tinha por base a construção de respostas educativas adequadas aos problemas que os adultos enfrentavam. Por seu lado, cada adulto teria um papel central na sua aprendizagem, sendo co-produtor da sua formação (Bogard,1991, *cit. in* Canário, 2008).

Ainda em viagem pelo “comboio formativo”, dei por mim noutras paragens e apeadeiros. Quais? Formação inicial de formadores e formação em escolas profissionais. Estava prestes

a (re)descobrir novas formas de ser e de estar em formação.

Enquanto formadora inicial de formadores passei pela experiência de ministrar a maioria dos módulos desse curso. Foi muito enriquecedor dinamizar as sessões de futuros formadores cujas qualificações se situavam ao nível das licenciaturas. Estes formandos já estavam mais motivados e informados sobre diversas temáticas da actualidade, pelo que era possível debater temas de conteúdo mais técnico. Assim, os temas abordados eram já mais aprofundados e fundamentados cientificamente, sendo ainda realizadas simulações com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de competências pedagógicas, ao nível da exposição oral, da planificação e da organização de conteúdos das sessões.

Relativamente à formação nas escolas profissionais, estive ligada a essa realidade durante cerca de sete anos. Na altura senti que a função que iria exercer era de grande responsabilidade, pois envolvia um contacto com os formandos, já não tanto ocasional, mas mais continuado em termos temporais. Por outro lado, o ensino profissional iria conferir uma certificação (não só profissional, mas também escolar), estando os alunos sujeitos a uma avaliação quantitativa e modular, o que implicava maior exigência da minha parte ao nível das aquisições dos alunos.

Paralelamente, à educação de adultos, tinha agora “em mãos” a área da educação de jovens. Assim, no âmbito do ensino profissional, leccionei Psicologia do Desenvolvimento e Área de Integração, assumi uma direcção de turma e fui orientadora de estágios e de PAPs (Provas de Aptidão Profissional). Estas funções aproximaram-me de áreas profissionais tão diversas como a Animação Sociocultural, Turismo, Fotografia, Design Gráfico, Design de Equipamentos, Multimédia, Vídeo, Desenho Animado, entre outras. Esta experiência proporcionou-me a oportunidade de desenvolver competências mais alargadas em termos de dinamização de grupos.

Fazendo uma retrospectiva dos contextos formativos em que estive inserida, pude presenciar as enormes diferenças, em termos de interesses e funcionamento, entre formandos adultos e jovens. Com os adultos eu sabia que devia partir das suas experiências de vida e dos seus conhecimentos, criando oportunidades de partilha de saberes adquiridos, de modo a que eles se sentissem valorizados e motivados para novas aprendizagens. Já com

os jovens, apercebi-me de que eles gostavam muito de dar opiniões e de discutir as suas ideias, mas também esperavam ter oportunidade de partir à descoberta de novos conhecimentos. Apercebi-me ainda de que eles tinham de ter como base a sua curiosidade e interesses, por isso eu procurava dar-lhes exemplos próximos das suas realidades e necessidades, de modo a conduzi-los até aos objectivos pedagógicos pretendidos. Enquanto formadora eu sabia que estes jovens formandos se perguntavam “para que é que isto me vai servir”? Por essa razão, procurava sempre associar os conteúdos abordados à utilidade que os mesmos poderiam vir a ter nas suas vidas. Afinal, eu estava também a formar os jovens enquanto pessoas, procurando transmitir-lhes valores de cidadania que constituíssem uma mais-valia para o seu futuro, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais.

Uma outra aprendizagem que realizei com estes jovens situou-se ao nível da gestão da (in)disciplina. Apercebi-me que estes alunos testavam os limites e questionavam as regras em sala de aula. Por essa razão, foi necessário entrar em negociação e chegar a uma acordo relativamente aos comportamentos e atitudes que cada grupo considerava adequados no decurso das aulas. A compreensão, o diálogo e o espaço para debate de temas do interesse dos alunos, bem como a discussão de problemas vivenciados pela turma e possíveis soluções eram momentos muito valorizados. Por outro lado, a educação/formação acontecia também fora da sala de aula, contexto privilegiado para a aproximação do formador/conselheiro com os seus alunos (momentos de *heteroformação* e *ecoformação* fundamentais para os formandos).

1.2 – GPS com novas coordenadas : as narrativas autobiográficas

Estava prestes a chegar o ano de viragem da minha vida, rumo a novos voos. A par da formação, surgiu a oportunidade de abraçar um novo projecto que dava os seus primeiros passos em Portugal: o reconhecimento dos adquiridos experienciais, direccionado a adultos pouco escolarizados que possuíssem saberes e competências que poderão ser reconhecidas e validadas. Esta abordagem partia do adulto enquanto principal recurso da sua formação, de modo a não incorrer no erro de ensinar aos adultos o que já soubessem. A formação, ao contrário do que eu estava habituada, surgiria após ter sido realizado um balanço das

competências já adquiridas, de modo a colmatar as necessidades entretanto identificadas. Consequentemente, os objectivos dessa formação corresponderiam a uma prática social contextualizada e capaz de integrar a experiência e os adquiridos dos formandos a quem se destinava a oferta formativa (Canário, 2008).

Desta forma, integrei uma equipa jovem e dinâmica, tendo o privilégio de acompanhar e participar na fundação, desde os pilares, de um CRVCC (Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competência) num Centro de Formação. Era um projecto inovador, impulsionado pela ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), que tinha como base o modelo dialógico social de pessoas adultas, mencionado por Sanz Fernández (2006). Este modelo dava prioridade à aprendizagem e a novas figuras e espaços de aprendizagem, que não os da escola (Sanz Fernández, 2006). Os CRVCC eram inovadores e enquadravam-se numa política de aprendizagem ao longo da vida, preconizando a empregabilidade e o incentivo à conclusão de percursos escolares incompletos, oferecendo alternativas de formação (Cavaco, 2008). Na altura havia ainda poucos centros nos pais (em 2003 eram apenas 56 centros) e quase ninguém conhecia esta iniciativa.

Foi a partir desse momento que atribuí um novo significado ao meu papel enquanto agente activo na área da educação de adultos. Já tinham passado por mim centenas de adultos, centenas de retalhos de várias vidas, com diversas histórias. Porém, agora eu exercia a função de profissional de reconhecimento de competências (RVC) e eu estava ainda a descobrir como operacionalizar em mim (e através de mim) esta nova actividade profissional.

Enquanto profissional de RVC, comecei a trabalhar com novas metodologias: histórias de vida, narrativas autobiográficas, balanço de competências. Esta abordagem biográfica iria conduzir os adultos, segundo Dominicé, a uma reflexão sobre a globalidade daquilo que as suas vidas lhes tinham possibilitado aprender (Dominicé, 1996, *cit. in* Canário, 2008). Por outro lado, necessitei algum tempo para me apropriar de uma terminologia, até então para mim desconhecida: reconhecimento de competências, validação, certificação, referencial de competências-chave e, claro, as áreas de competência (Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Tecnologias de Informação e Comunicação, Matemática

para a Vida) e os níveis básicos B1 (4º ano), B2 (6º ano) e B3 (9º ano). Tudo era novidade.

A certa altura, concluí que precisava “desaprender” e deixar de lado alguma bagagem para poder reorganizar um espaço na minha bagageira que permitisse a integração de estas novas aprendizagens. Assim, comecei por me aperceber de que a noção de competência pode assumir várias facetas, mas que, globalmente, se pode definir como a capacidade de “capacidade de mobilizar, de modo eficaz, num determinado contexto, um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes comportamentais” (Cavaco, 2008, p. 466). Por outras palavras, a competência situa-se ao nível do *saber, saber-fazer e saber-ser* perante os problemas da vida.

Tendo em conta esta noção de competência, o meu papel de profissional envolvia uma avaliação de competências que, de acordo com os critérios de Guy Lo Boterf, tinha em conta uma análise dos recursos existentes em cada adulto (Boterf, 1999, *cit. in* Cavaco, 2008). Cabia-me a mim o papel de apoiar individualmente cada adulto no seu processo de autoconstrução, através de uma proposta de reelaboração das suas experiências de vida de modo a integrá-las como saberes passíveis de serem utilizados noutras circunstâncias da sua vida (Canário, 2008).

Ainda neste âmbito, não poderia deixar de mencionar que a ANEFA não deixava as jovens equipas como acrobatas num trapézio sem rede. Na realidade, esta entidade foi a grande impulsionadora de práticas inovadoras de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo incentivado à partilha de boas práticas e à articulação com outras entidades e com outros contextos. Um desses exemplos integrava a possibilidade das equipas dos CRVCC poderem realizar o encaminhamento dos adultos para os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) concebidos para serem uma das alternativas ao sistema de ensino tradicional (Cavaco, 2008).

Também graças à ANEFA, desde os primeiros dias tivemos o privilégio de poder frequentar acções de formação. Claro, a Professora Márcia Trigo e a Professora Maria do Loreto Paiva Couceiro, enquanto formadoras, também nos deram “verdadeiros empurrões” com o entusiasmo de quem estava na linha da frente das histórias de vida e das narrativas autobiográficas. A eloquência dos discursos associados a um novo projecto orientava-nos,

qual bússola, para objectivos bem definidos acerca da importância do nosso papel enquanto profissionais da área da educação de adultos.

Na posse deste espólio, decidimos, enquanto equipa, desbravar caminhos, testar estratégias. Deste modo, foi necessário adaptarmo-nos a uma nova forma de ser e estar em equipa, tendo como base a partilha de incertezas e a procura de soluções. Estávamos, assim, de acordo com Pineau (1983,1991, *cit. in* Canário 2008), não só envolvidos num processo de autoformação, mas também num contexto simultaneamente *ecoformativo* (o nosso centro e as directizes que recebêramos sobre o projecto) e *heteroformativo* (os elementos da equipa e os adultos). Questionávamo-nos acerca de: Como planear as sessões? Como dinamizá-las? Como fazer emergir nos adultos as competências escondidas? Iniciámos as nossas actividades de forma exploratória. Éramos uns exploradores “todo-o-terreno” com um “Kit de Sobrevivência”, onde constavam propostas de instrumentos de mediação, criado pela ANEFA para efeitos do Balanço de Competências. Partimos das actividades propostas por esse kit que nos orientavam para as questões da história de vida dos sujeitos. No entanto, os instrumentos nele contidos não nos permitiam a identificação das competências exigidas pelo referencial, pelo que, progressivamente, fomos adaptando e (re)criando instrumentos complementares mais orientados para a demonstração de competências que se revelassem mais adequados à realização do reconhecimento das competências dos adultos que “tínhamos em mãos”.

Foi ainda necessário ultrapassar a dificuldade de realizar um processo de avaliação baseado nos adquiridos experienciais e procurar formalizar competências adquiridas pela via não escolar. Ou seja, em equipa reequacionámos novas abordagens avaliativas, mesmo sem referências anteriormente estabelecidas, dado o carácter inovador deste dispositivo.

Simultaneamente, estávamos a assistir à instalação da DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional) que passava a assumir, por inteiro, as funções da extinta ANEFA. Esta instância do Ministério da Educação passaria a englobar numa só entidade a educação dos jovens e dos adultos.

Eis algumas das responsabilidades por mim assumidas neste centro enquanto Profissional de RVC: participação em sessões de acolhimento aos adultos, dinamização de sessões de

reconhecimento de competências, atendimentos individuais aos adultos em processo de RVCC e acompanhamento na elaboração/ estruturação de dossier pessoal, criação de documentos de análise (guião de entrevista, documento individual de acompanhamento ao adulto), elaboração de *powerpoint's* explicativos do processo de RVCC, apresentação de sessões de esclarecimento a adultos, acompanhamento de processos de RVCC em itinerância, preparação e participação nos júris de validação; elaboração de documentação de apoio ao processo RVCC, consulta e interpretação de legislação referente aos CRVCC, manuseamento e actualização da base de dados SIIFSE (Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu), participação em reuniões técnico-pedagógicas e balanços de competências, elaboração de actas de júri de validação, elaboração de relatórios sobre a actividade do centro.

Prosseguindo com a minha reflexão, relembro algumas dificuldades vivenciadas pela nossa equipa. Assim, ao trabalharmos diariamente com os adultos apercebíamos-nos que não era fácil captarmos com rigor as competências dos sujeitos, pelo que realizávamos uma triangulação da informação recolhida sobre o adulto (provas sobre o percurso de vida, análise dos trabalhos realizados pelo adulto ao longo do processo). Por outro lado, estávamos conscientes que o nosso trabalho de reconhecimento e validação de competências nunca seria perfeito pelo que procurávamos ter momentos de reflexão crítica em equipa para efeitos de auto-avaliação e aperfeiçoamento do trabalho realizado.

Outra dificuldade sentida pela equipa prendeu-se com o facto de os adultos que acompanhávamos desconhecem a lógica do processo e manifestarem receio quando confrontados com as exigências do mesmo. Na realidade, muitos adultos traziam expectativas de vir a obter uma certificação “fácil”, como se o processo de RVCC se limitasse a um expediente meramente administrativo (Cavaco, 2008). Perante tais dificuldades, era necessário um trabalho pedagógico de explicitação dos objectivos, trâmites e finalidades do processo junto dos adultos que procuravam o centro. A par dessa explicitação, a equipa optava por um discurso tranquilizador, adequando a linguagem do referencial aos adultos em questão, recorrendo a exemplos da vida quotidiana, procurando dar um acompanhamento muito próximo e à medida das necessidades de cada indivíduo.

Um outro constrangimento, relacionava-se com as metas físicas desmesuradas que nos eram impostas e desgastavam a equipa que ambicionava realizar processos de qualidade e exigência. Esta imposição obrigava a uma competitividade entre os centros da região, que gerava alguma tensão nas equipas de centros que se propunham trabalhar em rede e com base em “boas práticas”. A nossa abordagem (contrária ao modelo *económico produtivo* imposto nas políticas educativas) poderia considerar-se, de acordo com Sanz Fernández (2006), como uma abordagem centrada no modelo *dialógico social* da educação de adultos. Por isso as metas físicas não se compadeciam com uma equipa que procurava reconhecer as competências e os conhecimentos já adquiridos pelos adultos através das suas experiências, num contexto igualitário entre os profissionais e os adultos. Por vezes, era necessário investir horas e horas nos adultos, não só em sessões de grupo, mas também em sessões individuais, para apoiá-los e incentivá-los ao prosseguimento dos seus objectivos. As sessões em grupo permitiam o relacionamento interpessoal, incentivando à inter-ajuda e espírito de cooperação entre os adultos, contribuindo para um maior envolvimento e apropriação do processo, sendo ainda de salientar o emergir de todo o seu potencial formativo (Cavaco, 2008). As sessões individuais iriam ao encontro de necessidades mais específicas e seriam importantes para o reforço da auto-estima de adultos que se encontrassem mais fragilizados.

De salientar ainda que estes adultos maioritariamente haviam interiorizado os estigmas sociais que envolviam a sua baixa escolaridade e a desvalorização das profissões que exerceram (Cavaco, 2008). Assim, para além de gerir e desconstruir a imagem negativa que os adultos haviam criado sobre si próprios, de desmistificar as expectativas iniciais ligadas ao modelo de “ensino tradicional”, era preciso motivar os adultos para o esforço e arranjar estratégias para combater eventuais desistências. Essas estratégias passavam sobretudo pelo acompanhamento e reforço positivo, com enfoque nas experiências adquiridas e valorização pessoal do adulto, procurando ir, também, ao encontro das suas necessidades. Só deste modo, poderíamos apoiar cada adulto na reconstrução de uma auto-imagem positiva.

Neste contexto, o formador/profissional passava a desempenhar um papel de *facilitador* da desocultação de competências (saberes em acção) que o adulto muitas vezes desconhecia

que tinha adquirido ao longo da sua vida. Enquanto *facilitador*, o profissional de RVC, segundo Knowles, passaria a encarar o adulto como um ser humano capaz de auto-direcção, construindo a sua aprendizagem como um processo de auto-desenvolvimento (Finger e Assún, 2003). No decurso desse processo, sempre que necessário, as lacunas detectadas eram colmatadas com formações complementares de curta duração, destinadas ao desenvolvimento das competências dos adultos que pretendiam ser certificados. O mais gratificante era assumir o papel de *passador* mencionado por Christine Josso (2008, p.119), ou seja, o papel de um aliado do adulto, que o acompanhava passo a passo desde o momento inicial até ao momento final do processo e constatar, com satisfação, o modo como este processo tinha sido um agente transformador, um “trampolim desbloqueador” dos seus processos de aprendizagem. Por outras palavras, e na perspectiva de Knowles, as experiências constituem não só fontes de aprendizagem (pragmatismo), principalmente quando reflectimos sobre elas, mas também são o resultado do processo de aprendizagem, o que lhes concede um importante papel na atribuição do seu significado para o aprendente (abordagem humanista) (Finger e Assún, 2003).

Pensando nalguns dos adultos com quem me cruzei, ainda hoje recordo a Sra. X que, apenas com o 4º ano, concretizou o seu sonho de concluir o 9º ano, com competências na área da expressão escrita extraordinárias! Esta senhora vinha fazer o processo, às escondidas do marido, mas a vontade de “voltar à escola “ era maior do que tudo. E como tinha a Sra. X aprendido? Acompanhando os seus filhos na escola, estudando com eles, apoiando-os na realização dos seus trabalhos escolares. Um outro caso que ficou na minha memória foi o Sr.Y, que geria o bar do nosso centro. Também ele com o 4º ano, à moda antiga, mantinha o gosto pela leitura e pelos números. Tinha uma grande facilidade ao nível do cálculo mental, fazia os trocos sem precisar da máquina de calcular e geria muito bem (sozinho) a contabilidade do seu negócio. Na realidade, estes adultos, apesar das suas lacunas escolares, dispunham de experiências muito ricas a nível profissional e social (Dominicé, 1989, *cit. in* Cavaco, 2002).

Ainda reflectindo sobre o perfil dos adultos que vinham ao centro com o intuito de verem as suas competências reconhecidas e validadas... Penso que para muitos o 6º ou 9º ano já estava adquirido em termos de competências há muitos anos. A certificação apenas lhes iria

atribuir e formalizar socialmente o reconhecimento merecido! Parabéns a estes adultos com quem tive o privilégio e o prazer de me cruzar nas encruzilhadas da vida.

Foi graças a estes e outros adultos, mais ou menos experientes, que eu fui aprendendo a ser formadora/profissional de RVC, ao conhecer as suas histórias e ter acesso aos seus saberes pessoais e profissionais, adquiridos em contextos não formais ou informais. Foi assim que fui aprendendo com a experiência (um verdadeiro processo de formação experiencial) desenvolvendo competências de escuta activa, empatia, cumplicidade e respeito pelo outro. Já não era “simplesmente” uma formadora, era muito mais do que isso! Acima de tudo, era educadora, mediadora ou mesmo alguém responsável pelo crescimento (global) daquela pessoa, pela transmissão de valores sociais, ainda que por um breve período de tempo.

Percebi ainda que ao acreditar nas potencialidades desses adultos, enquanto profissional, eu poderia ser promotora da sua autoconfiança, auto-valorização e “empowerment”, tão necessários ao progresso de aprendizagens cada vez mais autónomas por parte desse adulto. Tanto assim é, que muitos adultos, após a certificação, ficavam com o “bichinho” da aprendizagem e regressavam ao nosso centro para frequentarem cursos de Inglês, de Informática ou Legislação Laboral. Recordo ainda casos de adultos, que ingressaram na universidade (caso do Sr. X que acabou por ingressar numa universidade pública com o objectivo de se licenciar em Direito). Na realidade muitos adultos que passaram por este processo ao elaborarem os seus projectos eram impulsionados à *auto-formação* e à abertura a futuros percursos formativos.

Com estes adultos aprendi a valorizar os saberes adquiridos na “escola da vida” e ao “longo da vida”. Observei e convivi de perto com a sua persistência, tendo como alvo a concretização de sonhos e projectos adiados. Acompanhei verdadeiras transformações de quem se apercebe que a errar também se aprende. Com eles aprendi muito acerca da capacidade humana a que Dewey chama plasticidade: aprender com a experiência (com os erros) e construir sobre essa aprendizagem (Finger e Asún, 2003).

Ao ingressar neste projecto, desenvolvi uma nova intervenção educativa que, de acordo com de Pain, acabaria por incidir no quotidiano das pessoas, valorizando, assim, as aprendizagens realizadas em contextos não formais ou informais, fruto de vivências em

situações de trabalho ou de conhecimentos adquiridos por intermédio dos meios de comunicação social (Canário, 2006). Tal, abordagem na educação de adultos daria grande relevância à aprendizagem pela via experiencial preconizada por Kolb ou à concepção alemã de formação pelas experiências de vida descrita por Finger (Cavaco, 2002).

Ao contrário do contexto formativo em que outrora me encontrava (ensino profissional e acções de formação de curta duração), ao acompanhar diversos processos de RVC, passei a reconhecer que a socialização é em si mesma formadora e que cada pessoa é simultaneamente um objecto e um agente da socialização (Lesne, 1977, *cit. in* Canário, 2006). Apercebi-me ainda que os adultos em processo acabavam por aproveitar melhor o potencial formativo dos acontecimentos da sua vida, vendo assim transformadas as suas experiências em aprendizagens ao reflectirem sobre o sentido dessas experiências (Dominicé, 1989, *cit. in* Cavaco, 2008).

Por outro lado, compreendi o peso das responsabilidades que estavam associadas ao facto de ser profissional de RVC, uma vez que estes profissionais são a pedra angular de todo o processo, pois enquanto intervenientes têm um papel fundamental na visibilidade de saberes, muitas vezes não consciencializados pelos adultos. Desempenham um papel mediador/formativo, /mobilizador da autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem, acabando por ajudar os adultos a relembrem experiências que não eram consideradas como uma aprendizagem, mas sim como uma actividade de rotina. Neste domínio o papel do profissional é essencial pois acompanha de forma individualizada cada adulto, estando atento aos seus progressos, motivando-o a prosseguir uma narrativa que evidencie as aprendizagens adquiridas (Resende, 2009). Cabe ao profissional procurar criar condições junto dos adultos que sejam promotoras dinâmicas sociais de *hetero e ecoformação*. O Profissional é ainda um solucionador de problemas, adoptando uma visão sistémica de experimentação (por *tentativa e erro*). Ao mesmo tempo é um construtor de sentido, ao realizar um trabalho de *artesão*, e ao procurar instituir mediações susceptíveis de produzirem sentidos para as experiências dos adultos que acompanha. É também um profissional em relação com os adultos, acabando por desenvolver capacidades de comunicação, escuta activa e empatia com os outros (Correia, 2008).

Na sua prática profissional, o profissional acaba por tomar consciência dos seus poderes e dos seus limites. Enquanto *facilitador* da relação, o profissional exerce influência (positiva) sobre os seus adultos, proporciona nas sessões de grupo momentos de *heteroformação* (aprendizagem entre pares) e *ecoformação*, ou seja, de educação *informal*. Para além disso, é promotor de um *trabalho autónomo* de *autoformação* em que os adultos (co-produtores) se reconstroem reflexivamente num olhar sobre si próprios, sobre os outros e sobre a sociedade que os rodeia.

Reflectindo sobre estes quatro anos de trabalho nesse centro RVCC, faço um balanço muito positivo dos nossos momentos em equipa. Penso que, como equipa e em equipa fomos crescendo em termos de eficácia e qualidade.

Enquanto profissional de RVC, relembro ainda que, no final de 2006, estavam a ser estruturados novos avanços na área do reconhecimento de competências, operacionalizados num referencial de competências-chave para o nível secundário que iria em breve ser colocado no terreno. Recordo-me de assistir ao lançamento deste documento editado pela DGFV, a 15 de Novembro de 2006, no Auditório da Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa. Nesta sessão pública, Vieira da Silva, na altura, Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, salientou a importância da "criação de um efectivo sistema de qualificação de adultos" e Maria de Lurdes Rodrigues, nessa altura, Ministra da Educação, mencionou que importava "fazer voltar ao sistema jovens adultos para os quais a escola foi uma decepção", para podermos "alterar a imagem negativa que estes criaram da escola".

1.3 – O “Grande Boom”: a Iniciativa Novas Oportunidades

Estávamos em 2007, já com 269 CRVCC em funcionamento e já se ouvia falar de mudanças em termos de políticas educativas. A DGFV iria ser extinta para dar lugar à ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). Os CRVCC iriam continuar a crescer a nível nacional, não só em número, mas também em responsabilidades. Iriam passar a ser designados Centros Novas Oportunidades (CNO), que seriam “portas de entrada” para o

encaminhamento dos adultos não só para o Processo RVCC, a funcionar nesses centros, como para outras ofertas formativas externas aos mesmos (como os cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos). Por outro lado, o processo de certificação passava agora a abranger também o ensino secundário.

Foi precisamente envolta nestas transformações que me confrontei com o desafio de fazer parte de um dos novos centros que abririam em escolas públicas. Sim, porque só recentemente a área de abrangência destes centros alcançava as escolas. Até 2007, os organismos que se candidatavam a este projecto eram maioritariamente empresas, associações, centros de formação ou ainda os centros de Formação Profissional de Gestão Participada ou de Gestão Directa do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional).

Por essa altura, em 2008, e nos anos seguintes, fui frequentando as formações da ANQ para as novas equipas e outras formações de reciclagem ou encontros entre CNO para partilha de ideias e metodologias. Considero que a minha participação em todos esses eventos me ajudou a consolidar e actualizar os conhecimentos e a acompanhar as transformações mais recentes desta iniciativa.

Ora estava eu a afirmar que dei por mim envolta na onda gigante de abertura de novos centros em 2008. Se em 2007 eram 269 centros, em 2008 deu-se o “grande boom” da Iniciativa Novas Oportunidades, passando a estar em funcionamento 459 CNO. Essa onda acabara de me levar até a uma escola secundária, situada no sul do país. Era o início da massificação dos processos de certificação e qualificação nos meandros do sistema educativo português.

A escola secundária era composta por uma comunidade muito heterogénea, para além dos professores, dos auxiliares de acção educativa, dos órgãos directivos e de outros profissionais, a mesma era frequentada por jovens do ensino regular, do ensino profissional, com necessidades educativas de carácter permanente, adultos a frequentar cursos de EFA, a frequentar cursos de Português para falantes de outras línguas (PFOL) e a frequentar processos de RVC. Na realidade acabavam por co-existir sistemas, espaços e necessidades distintas integrados num mesmo contexto escolar. Esta nova realidade pedagógica revelava-se distinta das anteriores por onde eu passara e que de alguma forma eram mais

homogéneas em termos de população com quem eu intervinha. Nas escolas profissionais, eu estivera em contacto com os alunos do ensino profissional, nas entidades formadoras, lidara sobretudo com formandos ou com adultos em processos de RVC. Esta nova realidade em que eu estava inserida (CNO de uma escola) revelava-se bem mais enriquecedora, uma vez que integrava num único espaço físico as populações com quem eu anteriormente me deparara em contextos diferenciados.

Mais uma vez estava no papel de (co)participante nos alicerces de um centro “acabadinho de nascer”, num novo contexto, com uma nova equipa e numa nova região, com um público muito diferenciado. A esta equipa colocava-se o desafio de pôr em funcionamento o CNO daquela escola secundária. Para já, na equipa havia mais um elemento com funções muito específicas, que constituía uma das inovações no terreno: a figura do técnico de diagnóstico e encaminhamento, que entrevistava e encaminhava os adultos para as ofertas educativas mais adequadas ao seu perfil, função essa que até ao momento tinha sido desempenhada pelo profissional de RVC. Assim, os encaminhados para processo RVCC chegavam “às minhas mãos” já com um diagnóstico previamente realizado. Ainda relativamente aos restantes elementos da equipa, para além dos profissionais de RVC, tínhamos formadores, não só de nível básico, mas também de nível secundário. Estes formadores, ao contrário dos restantes elementos da equipa, eram professores da escola que estavam afectos ao CNO a tempo parcial; efectivamente, alguns dispunham apenas de seis horas para apoiar o centro. Esse constrangimento iria influenciar o funcionamento da equipa e a produtividade da mesma. Evidentemente que um formador a tempo parcial não pode dar o mesmo contributo, nem envolver-se com a mesma intensidade que um formador a tempo inteiro. Pelo contrário, no centro onde eu anteriormente trabalhara, os formadores “vestiam a camisola” de quem trabalha a tempo inteiro. Tal atitude, reflectia-se positivamente no ambiente da equipa, na produtividade da mesma e no alcance das metas contratualizadas. Para além disso, neste novo centro a funcionar na escola, os professores tinham também alguma dificuldade em assumir o seu novo papel de formadores do CNO, o que implicava o “desaprender” as formalidades do modelo escolar. Eram professores do quadro da escola, habituados ao ensino regular e com alguma dificuldade em compreender um sistema que valorizava as aprendizagens não formais ou informais.

Foi neste contexto que começámos com reuniões de equipa para aferirmos os materiais e as dinâmicas que seriam consideradas como mais-valias para o centro. A equipa de formadores foi sendo reestruturada, mantendo-se no centro os que mais se adaptaram à iniciativa e outros já com uma atitude mais positiva e de abertura ao modelo dialógico social. Todos ficámos a ganhar! No entanto, ainda hoje a equipa é constituída por formadores que se encontram a tempo parcial, factor esse que nem sempre ajuda ao andamento dos processos. De realçar ainda o facto da equipa ter encontrado estratégias próprias, ter flexibilizado as sua dinâmicas e (re)construído materiais de apoio aos processos de RVC que resultaram no aumento da eficácia e da qualidade dos mesmos.

Um outro aspecto a salientar em relação às minhas aprendizagens foi o contacto mais aprofundado com os referenciais de competências-chave, não só do nível básico, mas sobretudo do nível secundário. Não foi fácil interiorizar e integrar nas práticas um documento cuja complexidade se revelava elevada, sobretudo no que concerne ao nível secundário. Foram necessários meses até eu me sentir familiarizada com as áreas (Cidadania e Profissionalidade, Cultura Língua e Comunicação, Sociedade, Tecnologia e Ciência), os núcleos geradores, as tipologias e as competências que nelas deveriam ser reconhecidas, bem como o sistema de créditos a este sistema associado. Neste âmbito, não poderia deixar de mencionar a importância das formações que frequentei promovidas pela ANQ destinadas às novas equipas, nem a aprendizagem que realizei em contexto de trabalho junto de colegas mais experientes nesta área (*heteroformação*), que me esclareceram dúvidas e me ajudaram a familiarizar-me com o referencial de nível secundário.

Uma outra dificuldade associada ao nível secundário, foi a operacionalização deste referencial em propostas de trabalho que fossem exequíveis e adequadas a cada um dos adultos. Trabalhando em equipa, reunimos por diversas vezes para alterar e testar alterações nos instrumentos e dinâmicas implementadas. Procurámos soluções para questões como estas: Como proceder à explicitação do referencial de nível secundário de forma esclarecedora junto dos adultos? Que estratégias adoptar para prevenir a sua desmobilização? Que actividades propor? Quais os “timings”? Como planificar e dinamizar as sessões de reconhecimento de competências? E as formações complementares?

Inicialmente a abordagem da equipa junto dos adultos do nível secundário que entravam em processo não estava a resultar. Os processos eram lentos e registavam-se elevados índices de desistências. Em reuniões de equipa, e por diversas vezes, fomos reformulando as nossas práticas e construímos novos materiais e as estratégias de modo a flexibilizar exigências, agilizar metodologias e chegar à obtenção de um maior número de certificações. Assim, fomos construindo propostas com exemplos mais esclarecedores e integrámos muitos dos núcleos geradores nas narrativas autobiográficas solicitadas aos adultos, procurando temas de trabalho que permitissem a atribuição de créditos simultaneamente em vários núcleos geradores e/ou domínios de referência. Uma outra estratégia implementada foi a dinamização de sessões de produção/formações complementares em pequenos grupos ou mesmo sessões individuais de apoio às produções dos adultos. Com esta última estratégia (apoio mais individualizado) passámos a “reabilitar” adultos que se encontravam desmotivados e prestes a engrossar as fileiras dos desistentes.

No que toca ao perfil dos adultos que procuravam o centro, até 2010, maioritariamente encontravam-se ao nível do secundário. Pelo contrário, a partir de 2011, registou-se um aumento considerável de inscritos para o nível básico. Uma das razões prendeu-se com as práticas que o Estado tem vindo adoptar e que têm sido orientadas para uma *ortopedia social* Cavaco (2008), através de pressões externas como o aumento dos encaminhamentos por parte do Centro de Emprego e a obrigatoriedade a que estão sujeitos os utentes beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Na realidade, estes factores económicos resultaram na adesão de novos públicos aos CNO que anteriormente não os integravam. Ora estes adultos geralmente não estavam inicialmente motivados e o seu não envolvimento no processo poderia conduzir a situações de insucesso. Por essa razão, debatemo-nos, desde então, com o reequacionar de estratégias que possam fazer esbater as resistências iniciais dos candidatos desempregados que acorrem aos nossos serviços.

Estamos, neste momento, a adoptar estratégias como a clarificação de expectativas iniciais (remetendo para a utilidade dos processos) e a promoção de actividades flexíveis destinadas à agilização dos processos do nível básico. Simultaneamente, apostamos na consolidação das aprendizagens dos adultos por meio de processos que se pretendem cada vez mais

reflexivos e integrados num portefólio facilitador da consciencialização de valores e de aprendizagens realizadas numa perspectiva de *ecoformação* (contextos informais e não formais).

Uma outra estratégia recentemente utilizada pela equipa foi a orientação dos adultos para a construção de um portefólio onde estivessem reflectidas de modo articulado e integrado as aprendizagens realizadas em diversas áreas, com destaque para a experiência profissional do adulto, possibilitando a operacionalização do seu potencial formativo. Deste modo, passámos a propor ao adulto uma actividade reflexiva integradora das suas vivências, nomeadamente ao nível do seu percurso profissional, esperando, assim, contribuir para que a experiência se constitua em saber (Canário, 2008).

Posso ainda acrescentar que, enquanto profissional, procurei incentivar os adultos a realizarem uma aprendizagem interactiva, orientada para o reconhecimento das competências e dos conhecimentos que os adultos já tinham adquirido através das suas experiências. Dotada de flexibilidade em termos da organização dos portefólios, procurei respeitar o ritmo de cada adulto e trabalhar com os adultos num contexto igualitário de diálogo (Sanz Fernández, 2006).

Ao longo destes anos de experiência como profissional, penso que as minhas aprendizagens foram realizadas tendo por base uma observação reflectida e simultaneamente uma experimentação activa, tendo em conta os estilos de aprendizagem de Kolb (Cavaco, 2002).

1.4 – Dilemas, tensões e paradoxos do processo RVCC

Esta prática social inovadora baseada em metodologias que pressupunham uma nova concepção de saber no início não foi facilmente compreendida por mim, pois exigia outras referências que entravam em colisão com as do modelo escolar, envolvendo a construção de saberes através de processos experienciais. Por conseguinte, tais metodologias e abordagens implicaram que eu passasse por um período de adaptação e apropriação de novas terminologias, referenciais e lógicas associadas ao processo. A compreensão e

interiorização do dispositivo foi gradual e implicou o desenvolvimento de estratégias por parte da equipa onde eu estava inserida para ultrapassarmos os obstáculos pela via da experimentação, partilha e auto-avaliação (Cavaco, 2008).

Vários foram os paradoxos vivenciados enquanto profissional de RVC. Um deles, já anteriormente mencionado, envolveu a contradição entre a inspiração humanista das práticas e as orientações políticas direccionadas para a gestão de recursos humanos e competitividade económica. Esta dualidade estava na base de dilemas e tensões vivenciados não só nos centros onde eu trabalhei, mas em todos os centros no nosso país, influenciando directamente o nosso trabalho enquanto equipa. Se por um lado, procurávamos a valorização da pessoa, por outro éramos confrontados com o excessivo enfoque político dado às metas das certificações. A forma como a nossa equipa procurou gerir esta tensão baseou-se numa tentativa (nem sempre fácil) de equilibrar a manutenção da qualidade e da credibilidade social destas práticas com a pressão exercida pela tutela para a concretização de metas irrealistas. Na realidade, havia a consciência da necessidade de investirmos em momentos de reflexão, descoberta e experimentação para aperfeiçoamento do nosso trabalho.

Relativamente aos dilemas e tensões vivenciados pela nossa equipa, recordo ainda os seguintes, tendo em conta a classificação de Cavaco (2008): *complexidade/facilidade*, *rapidez/qualidade*, *exaustividade/intimidade*, *estabilidade/mudança*, *acompanhamento individual/dinâmica de grupo*.

Relativamente ao dilema da *complexidade/facilidade* enquanto equipa equacionámos muito a necessidade de captar de forma exaustiva as experiências de vida do adulto, a par da necessidade de recorreremos a instrumentos que fossem acessíveis quanto às suas finalidades e fáceis de preencher de modo a permitir uma maior apropriação e reflexão por parte do adulto.

Quanto ao dilema *rapidez/qualidade*, já anteriormente focado, enquanto equipa debatemo-nos frequentemente com objectivos contraditórios ora relacionados com a celeridade dos processos, tendo em vista as metas de certificados, ora em torno da qualidade que assegurasse a boa imagem do centro e a credibilidade do processo.

Um outro dilema por nós vivido foi o da *exaustividade/intimidade*, dada a importância de recolher informação de forma exaustiva que permitisse um rigoroso trabalho de identificação de competências do adulto, o que tinha como consequência o despoletar junto de alguns adultos emoções e sentimentos nem sempre fáceis de gerir.

Enfrentámos ainda o dilema da *estabilidade/mudança*, isto porque em equipa fomos testando instrumentos de apoio que se resultassem poderíamos manter de modo a rentabilizar os processos; por outro lado, a necessidade de melhorias resultavam em mudanças e novas adaptações destinadas ao aperfeiçoamento do nosso trabalho.

Um último dilema o qual tivemos de lidar foi o do *acompanhamento individual/dinâmica de grupo*, quanto a este dilema, inicialmente, optámos por um maior número de sessões em grupo para, assim, se mobilizarem as sinergias dos seus elementos e simultaneamente se maximizar o tempo e os recursos humanos despendidos; no entanto, progressivamente, fomos passando de grupos maiores para grupos cada vez mais pequenos ou mesmo atendimentos individuais; a actual realidade do centro onde trabalho, leva-me ainda reflectir sobre a importância de um apoio mais individualizado, facilitador de uma abordagem mais adequada às necessidades e particularidades de cada adulto. Esta abordagem mais individualizada tem tido resultados muito positivos, na prevenção de eventuais desistências de adultos que de outro modo se iriam desmotivar perante as dificuldades do processo e desmobilizariam os seus esforços, acabando por abandonar o processo.

1.5 – Uma nova forma de ser e estar em formação

Formar implica educar o ser humano na íntegra, envolvendo todos os seus domínios (afectivo, cognitivo, social e comportamental)

Fazendo uma retrospectiva do meu percurso enquanto formadora de jovens e adultos até chegar ao momento actual como profissional de RVC posso afirmar que deixei para trás a relação pedagógica que mantinha com os jovens no ensino profissional e a abordagem andragógica com que iniciara a formação junto do público adulto. Ao ser formadora de jovens reconheço que, inicialmente, partira de princípios pedagógicos enunciados por

Knowles, tais como a dependência dos alunos em relação ao professor, a pouca utilidade da sua experiência de vida enquanto jovens, a motivação para a aprendizagem seria extrínseca e estaria associada fundamentalmente à finalidade de obtenção de êxito escolar, estando centrada essencialmente na aquisição de conteúdos e não na resolução de problemas. Por oposição a este modelo pedagógico, ao ser formadora de adultos, centrava-me essencialmente nos princípios andragógicos mencionados por Knowles, como por exemplo, a necessidade de saber dos adultos seria essencialmente intrínseca (auto-estima, qualidade de vida), mas também estaria associada à sua utilidade (promoção profissional), partia da sua experiência de vida para os levar à realização de aprendizagens consideradas de utilidade na sua vida prática, tendo em conta a lógica da resolução de problemas (Canário, 2008).

Ao mergulhar na abordagem inovadora dos adquiridos experienciais, acabei por compreender que tal oposição entre tais modelos pedagógicos não faz sentido, não deixando de reconhecer, a contribuição da andragogia relativamente à adopção de práticas educativas que viabilizam um enriquecimento e uma superação do modelo escolar. Por outro lado, deixei de encarar a relação formador /formando como uma relação interpessoal, para me perspectivar na relação social existente, permitindo, assim, uma maior proximidade entre as situações de formação e as situações de socialização. Aprendi também que a formação se constitui como parte integrante do processo de socialização, o que, de acordo com Lesne e Mwnvielle, remete para a componente de socialização existente nas acções de formação, como resultado de interacções quotidianas que ocorrem em contextos profissionais e sociais (idem).

Relativamente aos modos de trabalho pedagógico, apresentados por Marcel Lesne, às diferentes práticas de formação abordadas por Gilles Ferry, formas de transmissão de saberes, segundo Lise Demailly, revejo-as no meu percurso de formadora de modo muito pessoal (idem).

Enquanto formadora de jovens em escolas profissionais, o meu trabalho pedagógico era essencialmente tradicional, do tipo transmissivo de orientação normativa (na perspectiva de Marcel Lesne) e recorria a práticas centradas nas aquisições dos alunos, partindo de objectivos pré-definidos que deveriam ser atingidos (de acordo com Giles Ferry), sendo

obrigada a cumprir um programa de formação modular, pelo que a transmissão de saberes era essencialmente escolar (segundo Lise Demailly) e os alunos (tendo em conta a sistematização de Monteil) seriam meros receptores da informação e duplicadores da informação transmitida pelo formador (idem).

Por outro lado, enquanto formadora de adultos, nomeadamente desempregados (de acordo com Marcel Lesne) adoptava um modo de trabalho pedagógico do tipo *incitativo*, centrado nos adultos em formação, concebendo a formação como um processo de desenvolvimento pessoal, veiculado pelas experiências e actividades por mim propostas em contexto de formação, enquadrando-se no modelo de formação centrado na *iniciativa* (segundo Gilles Ferry). Por conseguinte (tendo em conta Monteil), o conhecimento seria uma consequência das actividades experienciais experimentadas pelo sujeito. Este modelo formativo podia ainda referenciar-se como *contratual* (na perspectiva de Lise Demailly), uma vez que os seus conteúdos programáticos, materiais e estratégias pedagógicas eram negociados com as entidades formadoras (idem).

A par das experiências anteriores, o reconhecimento de adquiridos experienciais representou para mim uma nova forma de ser e estar em formação. Por outras palavras, foi a partir desse momento que me tornei uma orientadora (*coach*), ajudando os adultos (de acordo com Chris Argyris e Donald Schön) a reflectir sobre as suas *teorias-na-acção* (Finger e Asún, 2003) Assim, segundo Marcel Lesne, passei realizar um trabalho pedagógico do tipo apropriativo centrado na inserção social dos adultos, pelo que o meu papel passaria por ser mediadora do adulto, que seria considerado um agente social. Por conseguinte, o modelo de formação por mim adoptado centrava-se na análise (segundo Gilles Ferry), tendo por base uma forma interactiva/reflexiva de transmissão de saberes (na perspectiva de Lise Demailly), uma vez que o adulto em processo realizava um trabalho reflexivo sobre o percurso de vida percorrido, nomeadamente ao nível profissional. Monteil defende que é a partir desta perspectiva de reflexão sobre o vivido que o saber se torna acessível ao adulto em processo, (idem).

Fazendo um balanço do meu trajecto profissional, posso salientar a existência de dois pilares: Profissional de RVC e formadora de jovens e de adultos. Tais experiências alargaram-me os horizontes e redimensionaram o meu olhar sobre o(s) processo(s) de

aprendizagem(s), permitindo a integração de uma perspectiva humanista e construtivista inerente a uma nova forma de estar em Educação.

Ora, no seguimento desta minha reflexão, tornou-se evidente a importância de uma especialização na área da educação de adultos, tendo em vista o aprofundar conhecimentos e a possibilidade de vir a adoptar estratégias e metodologias que pudessem despoletar nos adultos gosto renovado pela procura de formação / educação, como parte integrante dos seus projectos de vida.

II – NA ROTA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 – Evolução da educação de adultos e perspectivas políticas

2.1.1– Perspectiva europeia

A educação de adultos “é de uma riqueza considerável, não apenas no que respeita à formação e instrução dos adultos, mas também para o conjunto da acção educativa” (Lengrand, 1981, p. 47, *cit. in* Cavaco, 2008, p.50) e as suas origens remontam ao período pós-revolução francesa (século XIX/XX). A este respeito, Santos Silva mencionou a ocorrência de dois grandes factores sociais que, a partir do século XIX, resultaram no emergir da educação de adultos. Por um lado, os movimentos sociais de massas, que remeteram para a visibilidade da educação popular; por outro, o fortalecimento do sistema escolar que resultou no alargamento da educação de adultos a um ensino de segunda oportunidade destinado aos adultos (Canário, 2008). Neste âmbito, pode ainda mencionar-se a revolução industrial como factor responsável pela massificação da educação (Sanz Fernández, 2006), que colocou em destaque o modelo escolar, devido à necessidade de qualificar trabalhadores e garantir a educação das suas crianças (Canário, 2006).

Prosseguindo com a evolução das perspectivas da educação de adultos, pode afirmar-se que, a partir da segunda metade do séc. XX, a educação passou a focalizar-se na aprendizagem e não no ensino, como outrora acontecera. Deste modo, o interveniente passou a ser a figura central do processo de aprendizagem, sendo orientado pelo mestre ou professor (Sanz Fernández, 2006). Ainda no século XX, a ocorrência da Segunda Guerra Mundial, mais concretamente durante o período do pós-guerra, impulsionou mudanças socio-económicas que levaram à focalização da intervenção educativa junto da população adulta, partindo da valorização da experiência, o que remeteu para a emergência das perspectivas educativas não formal e informal, em complementaridade com a educação formal (Cavaco, 2002).

No seguimento dessas transformações sociais, anos mais tarde, em 1970, acabaram por surgir campanhas de alfabetização que culminaram com o movimento da educação permanente. Este movimento considerava o sujeito como o centro dos processos educativos, interligando os processos formais com processos não formais e informais (Canário, 2006). Na mesma linha, Cavaco (2008) adianta ainda que nas décadas de 70/80 a noção de aprendizagem permanente, levou a uma ruptura com o modelo escolar, fruto da forte influência dos relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência (UNESCO), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e do Clube de Roma. Neste âmbito, pode mesmo afirmar-se que a UNESCO foi o motor impulsionador da educação permanente, tendo prestado especial atenção à criação da educação de adultos, desde o final da Segunda Guerra Mundial. (Cavaco, 2008), por essa razão foi chamada o *Berço da educação permanente*.

Ao integrar esta nova noção de educação (permanente) no campo educativo a UNESCO teve como principal objectivo a propagação da ciência e da tecnologia no mundo inteiro, com vista à humanização da ciência para benefício de todos os seres humanos, acabando por englobar diversas práticas da educação de adultos num único conceito, o que levou a uma maior aceitação social e académica da área da educação de adultos (Finger, 2008). Assim, e de acordo com a UNESCO, a educação permanente passou a ser encarada como “o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender melhor o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, 1971, p.1972, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 49).

No seguimento desta definição, Canário (2006) considera que este novo movimento remeteu o sujeito para o centro dos processos educativos, interligando os processos formais com os processos não formais e informais. Na realidade, a noção de educação permanente teve o mérito de integrar concepções simultaneamente marxistas e humanistas (Sanz Fernández, 2006), sendo de evidenciar os seus diversos contributos ao nível da área da educação. Neste contexto, foram enfatizadas noções como o *aprender a ser*, deixando a educação de adultos de estar associada à alfabetização, ao modelo escolar ou a uma oportunidade de segunda. Por outro lado, a educação passou a ser compreendida como um

continuum ao longo de toda a vida do indivíduo, desde o nascimento até à morte, integrando aprendizagens não formais e informais (Canário, 2006, 2008), remetendo para a ideia de uma sociedade em que todos estão sempre a aprender (Sanz Fernández, 2006).

Na sequência desta ideia de que todos estão sempre a aprender, em 1985, assistiu-se a uma tentativa de democratização da formação de adultos, assegurando o direito “de aprender” como essencial a todo o ser humano. Apesar dessa tentativa de democratização cerca de uma década depois, em 1997, os princípios iniciais defendidos pela educação permanente seriam substituídos por uma nova perspectiva da União Europeia, espelhada na publicação de Jacques Delors designada. *Educação: um Tesouro a descobrir* (1996), que remeteria para o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Com esta nova abordagem, a perspectiva tradicionalmente social era humanista da educação permanente era substituída por uma visão economicista e orientada para o desenvolvimento de competências (Carré e Caspar, 1999, *cit. in* Cavaco, 2008). Reforçando esta tendência, a Comissão Europeia publicava em 2000, o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* que dava ênfase ao discurso exposto em 1995 no *Livro Branco*, orientando a nova perspectiva da educação e formação para as temáticas do emprego, do desenvolvimento económico e da inclusão social. O Memorando não só defendia a responsabilização individual de cada um pela sua aprendizagem, como também realçava a mercantilização da educação (Cavaco, 2008).

Tendo em conta esta nova perspectiva da educação e formação, actualmente cada vez mais se investe no conhecimento de alta qualidade visando o lucro, em detrimento do conhecimento básico, fruto de transformações sociais que levam à valorização da *mentefactura* como substituição da *manufactura*. Subsequentemente, hoje assiste-se uma orientação da formação contínua para públicos qualificados (mestrados e pós-graduações), formação cada vez mais procurada e com custos cada vez maiores (Sanz Fernández, 2006).

Ainda de acordo com Sanz Fernández, (2006), presentemente coexistem diferentes modelos educativos ao nível da alfabetização e educação de base de adultos:

- modelo *alfabetizador* – centra-se no ensino dos códigos de leitura (mais do que nos da escrita) e dos códigos de recepção de mensagens (com prejuízo para os códigos de

emissão). Este modelo apenas reconhece as aprendizagens formais que correm em sala de aula, focando-se mais nas deficiências de aprendizagem e não tanto nas potencialidades dos formandos. Cabe aos formadores transmitirem e aos formandos recepcionarem a informação.

- modelo *dialógico social* – promove a aprendizagem de competências que visam tornar o adulto mais reflexivo e interventivo na sociedade, tendo como influências os elementos de tradição popular. Este modelo reconhece as aprendizagens adquiridas através das experiências e procura desenvolver as potencialidades de cada adulto. Assim, os formandos são dotados de capacidades críticas e reflexivas que utilizam enquanto ouvem as explicações dos formadores

- modelo *económico produtivo* – prioriza o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais junto da população activa no sector produtivo. Este modelo, acaba por descuidar as necessidades de formação básica de certos sectores da população adulta, levando a uma maior participação daqueles que mais têm e mais sabem, que passarão a ter ainda mais (dualidade designada como efeito *Mateus*).

Na opinião de Sanz Fernández, (2006) cada um dos modelos educativos anteriormente mencionados, analisados isoladamente, oferece uma perspectiva da educação demasiado simplista pelo que seria fundamental haver um *continuum* que interligasse tais modelos, o que resultaria num maior contributo dos mesmos para o campo da educação de adultos.

Após esta análise da evolução da educação de adultos, podemos afirmar que assistimos hoje a transformações sociais que põem em causa o paradigma de desenvolvimento responsável por uma certa uniformidade do campo da educação de adultos (Finger e Asún, 2003). Na realidade, o projecto de desenvolvimento está a ser substituído pelo modelo de comércio livre, estando a economia a agir cada vez mais a nível financeiro, o que se torna visível com a ocorrência da *economia de casino* (Cavanagh e Bennett, 1994, *cit. in.* Finger e Asún, 2003).

Tendo em conta as considerações e desafios acima descritos, presentemente, estamos perante uma educação de adultos que já não se encontra tanto ao serviço da transformação social como outrora; ao invés disso, acaba por se deixar instrumentalizar e privatizar, sujeitando-se a pressões do mercado competitivo e da comercialização. Por outro lado, é

forçada a promover a aprendizagem de modo a sobreviver na economia global e a colocar-se ao serviço do desenvolvimento de competências e conhecimentos considerados úteis para o dia-a-dia dos seus formandos (Finger e Asún, 2003).

Perante esta realidade, a educação de adultos, segundo os mesmos autores, enfrenta novos desafios, um dos quais está associado às consequências da globalização económica; mediante este cenário a educação de adultos procura a ajudar as pessoas e as organizações adaptarem-se a tais mudanças, acabando por se transformar ela própria numa mercadoria ao dispor do *turbocapitalismo*. Uma outra tendência social recente prende-se com a erosão do Estado com reflexo na área da educação de adultos (outrora muito apoiada por esta entidade); em consequência do enfraquecimento do Estado, a educação de adultos acaba por comercializar-se ou sobreviver graças aos subsídios, passando, deste modo, a exercer uma função de remediação comunitária. Para além da globalização económica e do enfraquecimento do Estado, a educação de adultos enfrenta ainda um último desafio, talvez o maior de todos: a actual crise ecológica fruto da sociedade industrial. Já nos anos 70 a educação de adultos tinha sido utilizada como ferramenta promotora da consciência ecológica, tendência essa que ressurge nos dias de hoje, colocando a educação de adultos, mais uma vez, como promotora de uma responsabilidade social necessária para sair deste círculo vicioso resultante do progresso industrial e tecnológico e da degradação ambiental subsequente.

Tendo em conta os desafios que a educação de adultos presentemente enfrenta há três cenários futuros possíveis. Um deles, designado como cenário da *escola empresarial*, associa a educação de adultos à formação vocacional e aos esforços de desenvolvimento. Outro cenário possível será o cenário do *grupo de risco*, sendo imputados à educação de adultos grupos específicos de risco do actual *turbocapitalismo* que deveriam ser *capacitados*, o que poderá levar ao isolamento desta área. Um terceiro cenário provável poderá passar pela *sociedade de lazer*, direccionando-se a grupos privilegiados que investem numa aprendizagem mais ligada a área do lazer, principalmente ao nível da terceira idade. Um quarto e último (e mais estimulante cenário) será o da *responsabilidade ecológica social* remetendo a educação de adultos para um papel activo, impulsionador das

mudanças sociais necessárias que ajudem a solucionar os actuais problemas socio-ambientais que enfrentamos (Finger, 2008; Finger e Asún, 2003). Este último cenário constituirá a saída desejável para a resolução do paradoxo que presentemente o campo da educação de adultos enfrenta (Finger, 2008).

2.1.2– A educação de adultos em Portugal

Em Portugal a educação de adultos foi impulsionada pela UNESCO (1960/1972) que na II e III Conferências Internacionais (Cavaco, 2008), colocava destaque a educação não formal. A partir dos anos 70 o país atravessava uma “crise escolar”, alicerçada nas críticas ao modelo escolar e na defesa do movimento de educação permanente. Este último movimento educativo considerava o indivíduo como o centro do seu processo de aprendizagem, defendendo uma perspectiva alargada e total da acção educativa (Canário, 2006). Nesta década, o 25 de Abril de 1974 foi um momento marcante em termos de movimentação popular. A partir dessa data, a educação de adultos passou a associar-se a movimentos de educação popular (Canário, 2006), tendo a Direcção-Geral da Educação Permanente assumido essa lógica em 1975 e 1976 (Lima, 2008), interligando organismos oficiais com iniciativas populares rumo a um sistema de educação permanente (Canário, 2006).

Após estas movimentações populares, Portugal entrava numa nova fase socioeconómica e política. Assim, a partir de 1976 passaria a ser instituído o modelo escolar baseado na relação pedagógica e em 1978 surgia o ensino recorrente e a alfabetização como práticas associadas à educação de adultos (Cavaco 2008). Em 1979, porém, assistia-se a um novo rumo neste campo, regressando-se a uma visão integrada da educação de adultos que se materializava no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos – PNAEBA (Cavaco, 2008). Neste âmbito, a Lei nº 3/79 enquadrava a acção do PNAEBA e apresentou-o como proposta a erradicação do analfabetismo, materializada em programas cuja estratégia de intervenção conciliaria a actuação governamental com as associações populares (Lima, 2008). Este plano opunha-se a uma adaptação do modelo escolar para os

adultos, apresentando uma proposta de interligação entre a educação formal e a educação não formal (Canário, 2006). Ainda nesse mesmo ano (1979) assistia-se à extinção da Direção-Geral de Educação Permanente e à criação da Direção-Geral de Educação de Adultos, prevendo-se que esta passaria a servir melhor a educação de adultos (cf. Decreto-lei 534/79, 31 de Dezembro). Por esta altura era criado um Fundo de Apoio à Educação Popular e previa-se ainda a criação de Centros Regionais de Educação de Adultos (Cavaco, 2008).

No seguimento das transformações socioeconómicas e políticas anteriores, em 1980 ocorreu uma nova mudança política, dando-se prioridade ao desenvolvimento económico do país, pelo que a educação passou a estar orientada para a produtividade e para a formação profissional. Assim, a educação de adultos passou a restringir-se ao “ensino nocturno” direccionado a jovens adultos, assistindo-se à emergência do ensino recorrente como uma alternativa de segunda oportunidade, decretada no Despacho n.º 21/ 80, de 4 de Março (Cavaco, 2008). Em consequência destas orientações políticas, o PNAEBA enquanto plano de educação de adultos dissipou-se em 1982, tal como tinha sido idealizado, tendo acabado por extinguir-se (Cavaco, 2008).

Reforçando essa tendência para “escolarizar” a educação de adultos, em 1986, assistiu-se à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), actual União Europeia (UE), e foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), com o intuito de modernizar o país em termos educativos. Esta nova lei passava a reduzir a educação de adultos a uma oferta de segunda oportunidade direccionada a analfabetos ou indivíduos com baixas qualificações escolares e/ou profissionais (Canário, 2006; Lima 2008). Esta nova lei acabava, assim, por conduzir à escolarização do campo da educação de adultos (Lima, 2008). De salientar ainda que, passado algum tempo, Portugal passou a beneficiar de fundos comunitários, no âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), que eram aplicados no ensino recorrente e na formação profissional, em detrimento da educação de adultos (Lima, 2008). Nesse âmbito, a partir de 1990 assistia-se um gradual desinvestimento das políticas públicas ao nível do campo da educação de adultos, sendo as intervenções educativas públicas centradas no ensino recorrente e na formação profissional (Lima, 2008). Mediante estas medidas políticas,

restaria à educação de adultos sobreviver graças a práticas sociais mais autónomas, cuja visibilidade social não seria tão evidente.

Esta sobrevivência da educação de adultos após um longo período de ausência de políticas que a apoiassem não seria infrutífera e em 1995 regressaria de novo à agenda do governo de então, ressurgindo o investimento político neste campo (Lima, 2008). No prolongamento das novas orientações políticas, em 1997, era assinada a Declaração de Hamburgo, renovando-se as perspectivas de educação popular e de base dos adultos, outrora defendidas pelo PNAEBA. Como resultado dessas novas perspectivas, foram criados os centros de balanço de competências e entidades de validação de aprendizagens. Estes princípios eram agora retomados pela, então, designada “Agência Nacional de Educação de Adultos” (Lima, 2008). Prosseguindo com os investimentos neste domínio, em 1998 projectava-se o lançamento do Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos e em 1999 nascia a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos - ANEFA, (Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro) com a natureza de instituto público, tutelado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (Lima, 2008).

Efectivamente, a criação da ANEFA foi consequência da política europeia e internacional dos dez anos anteriores, focalizando-se na aprendizagem ao longo da vida (Cavaco, 2008) e nos alicerces de uma política pública de educação de adultos integrada e coerente, sendo mentora de iniciativas como: os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), os Cursos EFA com dupla certificação escolar e profissional, a rede de Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), os concursos de boas práticas de educação e formação de adultos ou as acções S@ber + (Cavaco, 2008). Estas medidas integravam-se nas políticas da Comissão Europeia, mais propriamente nas directrizes remetidas na *Estratégia de Lisboa* (Conselho Europeu, 2000) e no *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000).

Apesar dos seus contributos no domínio da educação de adultos, a ANEFA acabaria por ser extinta em 2002, sendo substituída pela DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional) (cf. Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro). Este organismo do Ministério da Educação defendia uma nova realidade educativa em que não era sequer nomeada “a categoria «educação de adultos», optando antes pela «qualificação de recursos humanos»,

pela «formação vocacional» e pela «qualificação ao longo da vida»” (Lima, 2008, p.49).

Fazendo um balanço dos esforços realizados no campo da educação de adultos entre 1997 e 2007 é possível testemunhar que os mesmos não foram acompanhados por uma política pública realmente coerente e consistente (Canário 2007, *cit. in* Cavaco, 2008).

Na sequência desta inconsistência política, à DGFV sucedeu-se a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), criada pelo Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, sob tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, que se manteria até 2012. De acordo com este Decreto:

“A coordenação das políticas de educação e formação, assegurando a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objectivo da dupla certificação, bem como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são pilares fundamentais da estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida protagonizadas, em particular, pela Iniciativa Novas Oportunidades” (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho).

Este decreto reconheceria ainda que a “Iniciativa (Novas Oportunidades) propõe metas ambiciosas no domínio da certificação escolar e profissional da população e exige a mobilização alargada dos instrumentos, políticas e sistemas de qualificação” (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho).

As directivas promulgadas neste Decreto revelavam, assim, um forte investimento político nas qualificações dos portugueses, designadamente ao nível dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências, cujas metas de certificação seriam ambiciosas e exigentes para as equipas técnico-pedagógicas dos centros agora designados como CNO. Tais directivas foram acompanhadas de um crescimento exponencial dos CNO a nível nacional, que operacionalizariam as metas ambiciosas contratualizadas com a ANQ. Estes centros funcionariam sob a tutela da ANQ até 2012, altura em que a mesma foi extinta.

A 31 de Julho de 2012 foi criada a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) – cf. Decreto-Lei nº 36/2012, de 15 de Fevereiro, sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Neste novo Decreto pode ler-se que a ANQEP, IP tem como missão:

“Coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade” (Decreto-Lei n.º 36/2012 , de 15 de Fevereiro).

Neste contexto foi publicada a Newsletter nº 6, de 31 de Agosto de 2012, da ANQEP onde se comunica que:

“No âmbito do processo de reestruturação da Iniciativa Novas Oportunidades e considerando que se encontra para breve a publicação de novos normativos legais enquadradores das estruturas que asseguram as respostas de qualificação da população adulta, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) procedeu, no dia 13 de Agosto, à emissão de uma orientação junto dos Centros Novas Oportunidades actualmente em funcionamento. Assim, até à existência de novo enquadramento legislativo e financeiro e no sentido de se assegurar a resposta ao público que pretende aumentar as suas qualificações, a título excepcional, os Centros Novas Oportunidades poderão prosseguir com a sua actividade até 31 de Dezembro de 2012” (Newsletter nº.6, de 31 de Agosto de 2012, ANQEP).

Esta Newsletter adiantava ainda que: ”Durante o prolongamento do período de funcionamento dos actuais projectos serão concluídos os trabalhos para a criação dos Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP)”.

Após este comunicado, nova legislação foi promulgada fazendo antever alterações substanciais relativamente ao funcionamento dos CNO, futuros Centros de Qualificação e Ensino Profissional. Mais concretamente, a 28 de Setembro foram definidas as unidades orgânicas nucleares que constituem a ANQEP, IP (Departamento de Gestão Integrada de

Sistemas de Qualificação e Departamento de Administração Geral) cabendo ao Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação as seguintes responsabilidades:

“Promover e regular uma oferta diversificada de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, actualizar o Catálogo Nacional de Qualificações, que orienta o ensino profissional, a formação profissional e o reconhecimento de conhecimento e experiência escolares e profissionais adquiridos ao longo da vida, assegurar a gestão e a qualidade da rede nacional dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional e garantir a qualidade de resposta da rede de Centros” (artigo 3º da Portaria n.º 294/2012 de 28 de Setembro)

Cerca de um mês depois, foi emitido o Despacho n.º 13336/2012, de 11 de Outubro que criava as unidades orgânicas flexíveis essenciais ao funcionamento da ANQEP, I. P. e fixava as respectivas competências. Neste contexto é de salientar o papel desempenhado pela Divisão de Gestão da Rede de Estruturas de Qualificação e do Ensino Profissional (DGREQEP), integrada no Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação mais directamente relacionado como futuro da nova rede de centros. Assim, de acordo com a legislação em vigor, compete à DGREQEP:

“a) Definir e desenvolver os critérios de ordenamento da rede de estruturas responsáveis pela aplicação do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências;

b) Definir e desenvolver os critérios de ordenamento da rede de estruturas directa e especificamente responsáveis pela aplicação dos dispositivos de informação e orientação para a qualificação e pelo ensino profissional” (artigo 3º do Despacho. n.º 13336/2012, de 11 de Outubro).

Pela leitura do artigo 3º do Despacho acima transcrito, prevê-se a criação de dois serviços independentes que até ao presente sempre funcionaram de forma articulada integrados nos CNO: o diagnóstico e encaminhamento (que passará a ser assegurado pela “rede de estruturas directa e especificamente responsáveis pela aplicação dos dispositivos de informação e orientação para a qualificação e pelo ensino profissional”) e o processo

RVCC (que passará a ser da responsabilidade “rede de estruturas responsáveis pela aplicação do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências”) (cf. Despacho. n.º 13336/2012, de 11 de Outubro).

Analisando as sucessivas reformas educativas atrás expostas, torna-se evidente o predomínio da lógica do mercado e a sujeição da educação a directivas pragmáticas, de empregabilidade e de competitividade económica, o que contraria, a visão inicial da ANEFA, defensora de uma educação humanista (Lima, 2008).

Fazendo uma retrospectiva das lógicas que têm vindo a influenciar as políticas públicas da educação de adultos em Portugal, Cármen Cavaco (2008) considera que actualmente predominam duas lógicas distintas: a lógica do controlo social e da escolarização compensatória e a lógica da modernização económica e da gestão de recursos humanos (incrementada a partir dos anos 90). Estas lógicas dão prioridade a uma “formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente” (Sanz Fernández, 2005, p.93, *cit. in* Cavaco, 2008, p.125) em concordância com as políticas de oportunidade. Segundo Cavaco tais lógicas acabam por se incompatibilizar com uma política de educação de adultos democrática considerada fundamental para o combate eficaz face aos baixos níveis de escolaridade dos adultos em Portugal., fruto de sucessivas políticas públicas baseadas no controlo social. A mesma autora defende ainda que apesar do predomínio das lógica do controlo social e da modernização económica, a lógica da educação popular tem sobrevivido e continua presente nos dias de hoje.

2.2 – Fundamentos teóricos da educação de adultos

Após uma análise das perspectivas da educação de adultos serão abordados os seus fundamentos teóricos, tendo por base a abordagem de Finger e Asún (2003).

Segundo estes autores, uma das bases teóricas da educação de adultos assenta no pragmatismo, abordagem de raízes americanas iniciada por John Dewey. Este autor defende que a educação deve assegurar a todos os elementos da comunidade a possibilidade

de terem experiências e de aprenderem com elas. Eduard Lindeman, colega de Dewey, é responsável pela aplicação das ideias de Dewey, situando a aprendizagem num contexto mais social. Para ambos os autores, a educação de adultos é uma espécie de "cooperação não autoritária entre aprendentes, cujo principal objectivo é indagar o significado da aprendizagem" (Finger e Asún, 2003, p. 42). Para Lindeman importa que a educação se associe a situações de vida para que possa ser encarada como uma experiência (Finger e Asún, 2003).

Para além do pragmatismo, uma outra escola exerce fortes influências na educação de adultos. Essa escola é o humanismo, escola enraizada na psicologia humanista, cujo pensador basilar é Carl Rogers. Nesta escola um autor de destaque é Malcolm Knowles que, à semelhança de Dewey e Linderman, encara as situações e os problemas como oportunidades de aprendizagem. Knowles tal como Rogers, realça o impacto que o ambiente tem na aprendizagem, podendo funcionar como um obstáculo ou como um facilitador. De ambos os autores, Knowles, adopta a noção de "experiência" (Finger e Asún, 2003).

Estes investigadores mencionam ainda a existência de um terceiro pilar da educação de adultos (o marxismo) que equipara a educação a uma componente da superestrutura (as relações de poder, os organismos, as ideologias ou os princípios da cultura vigente). Segundo a abordagem marxista, a educação é uma poderosa ferramenta que pode ser utilizada para manter as desigualdades sociais ou para a emancipação social contribuindo para lutar contra essas desigualdades.

De entre as linhas de pensamento marxista a Teoria Crítica é uma peça fundamental que posteriormente conduz à pedagogia crítica, defendendo a necessidade de cada um se tornar crítico. Neste âmbito, é de realçar a influência de Paulo Freire, mentor da pedagogia da libertação, que com os seus programas de alfabetização procurou ensinar os adultos a ler e a escrever com uma finalidade política de conscientização/ libertação cultural (idem).

Uma outra perspectiva prática que o marxismo suscita é a perspectiva da Investigação - Acção Participativa que acrescenta uma dimensão epistemológica à dimensão política já identificada por Freire. Esta perspectiva remete para uma abordagem mais orientada para a resolução de problemas e não tanto para a conscientização de Freire, o que a aproxima do pragmatismo (idem).

Apesar das suas diferenças, é possível observar que todas as abordagens aqui apresentadas (humanismo, marxismo e pragmatismo) têm dado o seu contributo no campo da educação de adultos e têm procurado humanizar o desenvolvimento das sociedades (idem).

2.3 – Formação experiencial

Para Josso (2008) formar começa desde que se nasce até se ser idoso, isto é, a formação decorre ao longo de todo o percurso de vida, em contraste com a educação que apenas ocorre em certos momentos na vida, fruto da actuação de várias entidades educativas que visam garantir a integração do indivíduo na sua vida social, cultural e política. A este propósito, a mesma autora acrescenta ainda que "Educar e formar (...) seriam a mesma coisa, enquanto que, se lhe introduzirmos a reflexividade, isto é, o formar-se, estamos centrados na pessoa que vem assistir às nossas aulas, que vem ao que chamamos uma formação." (Josso, 2008, p.117).

Neste âmbito, considera-se que a formação permite ao indivíduo encontrar o significado das suas experiências pessoais, que acontecem em todas as áreas e períodos da sua vida. Assim, "a formação é sempre um processo singular, embora esse processo se construa através de um percurso de socialização" (Dominicé, 2001, p.279, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 29). Por outras palavras, a formação "organiza a totalidade do ser, na sua aparência, na sua organização interna e no seu sistema relacional" (Cottureau, 2001, p.59, *cit. in* Cavaco, 2008, p.29).

Na realidade, os conceitos como a educação e a formação não se cingem meramente às situações formais, uma vez que tais "situações são minoritárias na nossa vida e nas

aprendizagens que realizamos” (Canário, 1999, p. 26, *cit. in* Cavaco, 2008, p.29). Deste modo, a aprendizagem é um processo acontece espontaneamente ao longo da vida, ocorrendo não só em contextos formais, mas sobretudo em contextos não formais ou informais. Por conseguinte, educação, a formação e as aprendizagens “confundem-se com o processo de socialização que não se restringe à idade da infância nem à adolescência, mas atravessa toda a nossa vida, em diversas instituições, em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afectiva” (Canário, 1999, p.26, *cit. in* Cavaco, 2008, p.29).

Tendo em conta o pressuposto de que os adultos adquirem saberes no decurso da sua trajectória de vida, por intermédio de processos formativos formais, não formais e informais, a partir dos anos 90, emerge a noção de aprendizagem pela “via experiencial”, no âmbito da corrente das «histórias de vida» (Canário, 2006).

Neste contexto, e na mesma linha de orientação, as teorias da formação de adultos mais recentes sublinham a relevância dos saberes adquiridos pela via experiencial e a sua importância para a produção de novos saberes. Por conseguinte, a aprendizagem envolve uma articulação entre uma lógica de continuidade (só há aprendizagem tendo como referência a experiência anterior) com uma lógica de ruptura (é a reflexão crítica sobre a experiência que a torna formadora) (Canário, 2008). Josso reforça esta ideia ao afirmar que a aprendizagem ocorre quando há quebra dos automatismos (Josso, 1991, *cit. in* Cavaco, 2002, p.37) e Pineau acrescenta ainda que a experiência ocorre na “ruptura da continuidade” (Pineau, 1989, p.25, *cit. in* Cavaco, 2002, p.37).

Relativamente ao conceito de aprendizagem, vários autores dão o seu contributo para a compreensão do processo que o envolve. Para Pineau (1983, *cit. in* Canário, 2008) aprender significa “atribuir sentido a uma realidade complexa” implicando a focalização da pessoa para auto-produzir a sua vida. Por seu lado, Cavaco (2002) defende que na maioria das situações, a pessoa aprende por ensaio e erro.

Outros autores descrevem a aprendizagem como um processo composto por três etapas: contacto com a situação, integração da experiência nas vivências anteriores e reflexão sobre a experiência vivenciada (Enriotti,1991, Vermersch, 1991 e Josso,1996, *cit. in* Cavaco,

2002). Josso menciona ainda a existência de três períodos neste processo: iniciação (contacto inicial com a informação), integração (reestruturação dos conhecimentos anteriores em função dos novos, articulando-os de modo coerente) e subordinação (reflexão sobre a aprendizagem e o significado da experiência vivida) (Josso, 1996, p.91 *cit. in* Cavaco, 2002).

Em complementaridade com o constructo de aprendizagem, Pineau considera a formação como um ciclo vital que leva a uma autonomização da pessoa que produz a sua própria forma. Por conseguinte, a formação é descrita como um processo tripartido que envolve três educadores em cada sujeito: o Eu (autoformação), os Outros (*heteroformação*) e as Coisas (*eco-formação*). Segundo o mesmo autor, a autoformação é existencial e sempre reflexiva (Pineau, 1983, 1991, *cit. in* Canário, 2008).

Neste contexto, Lesne e Mwnvielle acrescentam que a formação está integrada na socialização que a torna possível, isto é, as acções de formação são entendidas como as socializações que ocorrem em ambientes sociais e profissionais (Canário, 2008).

Cavaco (2008) generaliza ainda o espectro das potencialidades formadoras inerentes a cada indivíduo ao defender que os sujeitos constroem a sua experiência, estando no centro do seu processo formativo. A mesma autora reforça esta ideia ao considerar que os acontecimentos com que os sujeitos se deparam no seu quotidiano são potencialmente formativos, acrescentando que a aprendizagem passa obrigatoriamente pela reflexão e consciencialização do indivíduo acerca das suas experiências de vida. Posto isto, faz todo o sentido falar em formação experiencial.

Ao abordarmos a aprendizagem experiencial/formação experiencial, para além do conceito de *aprendizagem*, já anteriormente focado, há que ter em conta o conceito de experiência, o que nos remete para acção de *fazer um ensaio* (Villers (1991, *cit. in* Cavaco, 2002).

Tendo em conta o conceito de *experiência*, a formação pode ser entendida “como um processo de transformação e de integração da experiência pessoal” (Landry, 1989, p.20, *cit. in* Cavaco, 2002, p. 31).

Josso, acrescenta ainda que:

“A formação experiencial designa a actividade consciente de um sujeito que efectue uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio, com os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam” (Josso, 1991, p.198, cit. in Cavaco, 2002, p. 31).

Complementarmente às ideias de Josso, Pineau (1989, p.25, cit. in Cavaco, 2002, p. 32) menciona que “ a formação experiencial é uma formação por contacto directo, mas reflectido. Por contacto directo porque não há a mediação dos formadores, de programas, de livros, de palavras (...)”.

As três definições dos autores acima referenciados (Landry, Josso e Pineau) possuem em comum alguns princípios como o papel activo assumido pelo indivíduo, a sua capacidade de experimentação e de reflexão sobre os acontecimentos da vida diária (Cavaco, 2002)

Tendo em conta tais princípios em comum, reconhece-se a pertinência da formação experiencial, que se traduz como:

“A actividade consciente de um sujeito que efectuar uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam” (Josso, 1991, p.198, cit. in Cavaco, 2008, p.30).

Como a maioria dos adultos já não frequentam contextos formais, a formação experiencial e a educação não formal acabam por assumir um papel de maior relevância. Tal situação, leva-os a usufruir ao máximo das potencialidades formativas dos acontecimentos de vida, dadas as dificuldades que por vezes surgem em aceder a uma formação de natureza formal (Cavaco, 2008).

Apesar ser reconhecida a importância da experiência para a aprendizagem, é de realçar que “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência

constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989, p.62, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 30).

Na mesma linha de pensamento, Cavaco (2002) defende a perspectiva de formação experiencial apresentada por Kolb, descrevendo-a como um ciclo composto por quatro etapas: acção, experiência, reflexão e conceptualização. Cada sujeito dará mais importância à etapa que mais significado tiver para si, o que “depende das preferências pessoais, cada indivíduo tem um estilo próprio de aprendizagem (Landry, 1989, p.17, *cit. in* Cavaco, 2002, p. 36).

Cavaco aprofunda ainda esta última ideia ao ter em conta os quatro estilos de aprendizagem mencionados por Kolb. No estilo de aprendizagem designado *experiência concreta*, as experiências são vividas de forma intuitiva e artística e não tanto racional; um outro estilo de aprendizagem denominado *observação reflectida*, envolve a valorização da reflexão em detrimento da acção; o terceiro estilo apelidado “conceptualização abstracta”, focaliza-se mais no pensamento, na lógica ao invés das emoções; um último estilo de aprendizagem mencionado é a *experimentação activa* que atribui maior importância à acção, do que à reflexão (Landry, 1991, *cit. in* Cavaco, 2002).

Tendo em conta a concepção dos estilos de aprendizagem referidos, cada indivíduo acaba por desenvolver uma percepção própria acerca da utilidade imediata da experiência que está a viver, o que é fundamental no processo da aprendizagem experiencial (Cavaco (2002).

Nessa ordem de ideias, o processo de aprendizagem experiencial revela-se fundamental no contexto profissional, pois é no trabalho que os adultos desenvolvem certas competências necessárias para o desempenho das suas funções, nomeadamente através do convívio com outras pessoas com quem partilham as normas de funcionamento da organização. Deste modo, dada a sua utilidade, a formação experiencial acaba por viabilizar a inserção e sobrevivência dos sujeitos no funcionamento das entidades onde trabalham (Cavaco, 2002). Neste âmbito, Canário (2006), faz referência a investigações recentes que sugerem que o contexto profissional é particularmente favorável à aprendizagem profissional e à formação desenvolvida a partir da prática quotidiana.

2.4 – Modalidades educativas

A educação deve ser reconhecida como um campo multidimensional abrangendo modalidades complementares de educação não só formal, mas também não formal e informal (Cavaco, 2002, 2008).

A perspectiva escolar (formal) cultiva uma relação pedagógica autoritária e rejeita uma lógica de pesquisa e descoberta, desvalorizando as aprendizagens, os interesses e as experiências dos alunos (Canário, 2008).

Apesar da importância das aprendizagens formais, a maior parte do que sabemos não foi ensinado, nem aprendido na escola, uma vez que a educação é um processo permanente e o acto de aprender é “tão necessário, natural, e inevitável como respirar” (Canário, 2006, p. 159). Por conseguinte, tudo o que é aprendido sem ser ensinado e fora da escola enquadra-se numa outra modalidade de educação designada educação não formal (Canário, 2006). Esta última modalidade considera o adulto como o principal agente da sua formação, valorizando a sua experiência como ponto de partida e objectivo dos processos de aprendizagem (Canário, 2008). Por outras palavras, a experiência prévia é fundamental para a realização de novas aprendizagens (Canário, 2006).

Para além da educação formal e não formal, existe ainda uma terceira modalidade a ter em conta: a educação informal. Esta “apresenta-se como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não e que se designa por educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes individuais.” (Cavaco, 2002, p.26). Combs, por sua vez, apresenta esta modalidade como:

“O processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e da interacção com o meio ambiente em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros, escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa, até ao momento a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são

altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio ambiente lhe pode oferecer” (Pain, 1990, p.126, cit. in pp.29 e 30).

Posto isto, pode ainda considerar-se que a educação informal se focaliza nas aprendizagens que ocorrem fora dos contextos formais, sem haver conteúdos pré-definidos, assumindo o sujeito um papel central na aprendizagem (à semelhança do que acontece na educação não formal), não havendo nenhuma figura formal responsável pela função educativa (Cavaco, 2002).

Actualmente, é reconhecida a importância destas três modalidades que, na realidade, se complementam.

2.5 – Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais

2.5.1– Princípios subjacentes

O reconhecimento de adquiridos gerou alterações no domínio das práticas ao nível da educação de adultos. Em finais dos anos 90, reconheceu-se “que para aprender, além da via da formação, existe a via da experiência e consegue-se que a avaliação das competências adquiridas, através da experiência das pessoas adultas, se converta num novo referente de aprendizagem (...)” (Sanz Fernández, 2008, p.74). “O reconhecimento de adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (Canário, 2008, p.112).

“A prática de reconhecimento de adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa” (Canário, 2008, p. 112).

Os procedimentos de reconhecimento de adquiridos experienciais ocorreram entre 1950 e 1970, enraizados em princípios humanistas e personalistas, tendo em vista a valorização dos sujeitos. Um primeiro movimento surgiu nos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, por intermédio de grupos de soldados que queriam ver reconhecidas as aprendizagens que tinham sido realizadas durante as experiências vividas na guerra. Mais tarde, durante a década de 60, ergueu-se no Canadá (Quebec) um segundo movimento, desta vez impulsionado por grupos feministas, que procuraram ver valorizadas as tarefas tradicionais das mulheres que apesar do seu percurso escolar curto deveriam ter também a possibilidade de ingressarem nas universidades. Tal valorização das tarefas domésticas veio a fazer eco em França, nos anos 70, com efeitos nos processos de formação de mulheres que mobilizaram as suas competências de “donas de casa” para contextos empresariais, enquanto “chefes de empresa” (Canário, 2008).

“Estas práticas, que assumiram um carácter pontual e circunscrito, a partir dos anos 1990 ganharam um lugar de destaque e projecção social, resultante da adopção do reconhecimento de adquiridos como domínio estratégico nas políticas activas de emprego e de gestão de recursos humanos” (Cármen, 2008, p. 443).

Fruto das influências sociais anteriores, em 2002, é publicada em França a *Lei da Modernização Social* que viabiliza a certificação por intermédio da validação de aprendizagens realizadas com base na experiência de vida, revolucionando o acesso a diplomas com contornos totalmente distintos do modelo escolar (Sanz Fernández, 2006).

Rui Canário relata igualmente a “«irresistível ascensão» das políticas e práticas de adquiridos experienciais. Na sua opinião passou-se «no decurso das duas últimas décadas, de uma prática social marginal para um lugar central e de visibilidade crescente»” (Canário, 2006 a, p.36, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 441).

Com este dispositivo, surgem elementos de inovação como “o reconhecimento e a validação de competências, a ênfase dada ao acompanhamento dos adultos, a aposta em percursos individualizados e “à medida” de cada pessoa” (Cavaco, 2008, p. 438).

Os adquiridos podem definir-se como “efeitos duradouros, resultado de aprendizagens (qualquer que seja a sua natureza), sobre as modalidades do conhecimento, do ser e do agir da pessoa” (Aubret e Meyer, 1994, p.14, *cit. in* Cavaco, 2008, p.470).

Tendo em consideração a noção de adquiridos, pode compreender-se que a experiência é a base de trabalho a partir da qual se reconhecem, validam e certificam os adquiridos experienciais. Tal base experiencial pode constituir uma dificuldade dada a complexidade deste termo que está associado a diversos significados. Ainda assim, em termos globais, é consensual que o termo experiência implica um processo que resulta da acção e que envolve a aquisição de conhecimentos. Por outro lado, a experiência é também produto desse mesmo processo (efeitos/aquisições) (Cavaco, 2008).

Dewey (1960) realça ainda o carácter educativo da experiência tendo em conta o princípio da continuidade e da interacção. Isto é, a experiência envolve as vivências anteriores e tem influência na qualidade das experiências futuras, resultando de uma simbiose entre os estados internos do sujeito e as condições do meio social e físico que o envolve (Cavaco, 2008).

Na mesma ordem de ideias, o RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) parte da existência de uma continuidade entre a aprendizagem e a experiência de vida, sendo que os processos de aprendizagem resultam também da acumulação das experiências de vida (Cavaco, 2007). Assim, o reconhecimento dos adquiridos experienciais coloca o sujeito como elemento central do seu processo formativo, dispensando o ensino de aspectos que os indivíduos já conhecem (Canário, 2008).

“A grande aposta nas práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais resulta de um conjunto de factores sociais, económicos, políticos e científicos” (Cavaco, 2008, p.441). A este respeito Rui Canário coloca em destaque três factores educativos que contribuíram para a expansão de políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais: a educação permanente, a corrente das *histórias de vida* e a valorização da educação não formal (Canário, 2006, Cavaco, 2008). Neste âmbito, o movimento da educação permanente, entrou em ruptura com o modelo escolar ao defender a ocorrência de uma continuidade no tempo e no espaço entre a aprendizagem e a acção, tendo contribuído para

a valorização das aprendizagens não formais e para a relevância do campo da educação de adultos. Por seu lado, a corrente das *histórias de vida*, remete para uma questão pertinente no campo da formação: *Como se formam os adultos?* (também numa lógica de ruptura com o modelo escolar), tendo contribuído para uma melhor compreensão do processo educativo. Esta abordagem reconhece que a formação decorre numa dialéctica de acção entre a pessoa, os outros e o contexto, sendo valorizados os momentos de reflexão, das vivências e da autoformação. Quanto ao movimento de valorização da educação não formal, este realça o modo como a maioria das aprendizagens ocorre em circunstâncias não intencionais de formação, o que é revelador das potencialidades formativas inerentes a acontecimentos pouco ou nada estruturados (Canário, 2006, Cavaco, 2008)

Impulsionado pelos três factores educativos anteriores, o reconhecimento e de adquiridos experienciais veio a expandir-se no âmbito de políticas educativas da União Europeia, passando a estar cada vez mais associado à noção de aprendizagem ao longo da vida e atingindo rapidamente um elevado reconhecimento social (Cavaco, 2008). Em Portugal surgiu associado aos Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC), que aparecem pela primeira vez no final do ano 2000 (nesse ano eram apenas quatro Centros RVCC) (Silva *et al*, 2002, *cit. in* Conselho Nacional de Educação, 2011). A partir de 2001, esses centros passaram a compor uma Rede Nacional de Centros RVCC (cf. Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro), promovendo-se assim um Sistema Nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, a funcionar em complementaridade com os restantes sistemas de educação e formação de adultos presentes no país (Conselho Nacional de Educação, 2011).

Tais centros, inicialmente preconizados pela ANEFA, entre 1999 e 2002, continuaram sob a orientação da DGFV (Gomes e Simões, 2007), tendo sido abertos 274 Centros RVCC até ao final de 2006 (Conselho Nacional de Educação, 2011).

“Estes Centros são promovidos por entidades públicas e privadas, devidamente acreditadas como espaços privilegiados de mobilização dos adultos para a aprendizagem e de aplicação e aprofundamento de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, as mesmas que são adoptadas, numa primeira fase

(2000-2007), nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Os custos da instalação e funcionamento dos Centros RVCC foram inicialmente apoiados pelo QCA III (Terceiro Quadro Comunitário de Apoio), medida 4.1. do PRODEP (Programa Operacional de Educação)” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p.134).

Ainda num contexto de expansão do dispositivo dos adquiridos experienciais, a revisão da *Estratégia de Lisboa* e o lançamento do *Plano Tecnológico* em 2005 passaram a remeter tais responsabilidades para os Centros Novas Oportunidades (nova designação atribuída aos centros que iriam realizar processos de RVCC), estabelecidos posteriormente através da Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro, organizados em rede. Estes centros foram criados com o intuito de aumentar a abrangência do programa e de construir uma rede de informação e partilha de experiências referentes aos processos de educação e formação dos adultos (Gomes e Simões, 2007).

Neste âmbito, a iniciativa Novas Oportunidades, operacionalizada através destes centros, passaria a reforçar “ um programa de acção que define uma estratégia nacional para as políticas públicas de educação e formação de jovens e adultos, com o objectivo de elevar até ao 12º ano de escolaridade os níveis de qualificação da população” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p.135). Foi assim que a partir de 2007, sob a tutela da ANQ e o apoio financeiro do Quadro Estratégico de Referência Nacional (QREN), através do eixo 2 do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), o Sistema de RVCC em Portugal se ampliou de forma significativa (Conselho Nacional de Educação, 2011).

No final de 2010 a rede abrangia já 459 CNO que se encontravam a operar em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira (Conselho Nacional de Educação, 2011). Com os CNO passou a haver uma melhor articulação com as diversas entidades formadoras presentes no mesmo território e uma maior adaptação dos percursos de qualificação ao perfil dos candidatos, através do seu encaminhamento para outras ofertas educativas integradas no Sistema Nacional de Qualificações como as formações modulares, os cursos EFA ou as vias de conclusão do secundário (cf. Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro).

Os CNO regem a sua actuação tendo por base as directrizes que constam na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes e Simões, 2007) onde se encontram descritas as etapas que compõem o sistema de RVCC. De acordo este documento, após o acolhimento, segue-se um momento de diagnóstico que conduzirá ao encaminhamento do adulto para as ofertas educativas consideradas mais adequadas ao seu perfil. Caso o adulto seja encaminhado para o processo de RVCC sucedem-se novas etapas. A primeira delas é a do reconhecimento. Nesta fase o adulto avalia a sua experiência de vida com vista à desocultação de competências tendo em conta o referencial. Na fase seguinte (validação) as experiências do adulto serão validadas à luz de um referencial de competências-chave. Como tal, o adulto deve ser capaz de reflectir sobre o seu percurso de vida de forma a narrar experiências que validem a aquisição de determinada competência ao longo desse percurso. Em caso de necessidade, o adulto poderá frequentar formações complementares, destinadas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam chegar à etapa seguinte. A certificação é a última etapa do processo e implica a defesa do portefólio reflexivo de aprendizagens (elaborado nas etapas anteriores) perante um júri, após o qual é atribuído um certificado. Após a certificação, o adulto é apoiado na elaboração do seu plano de desenvolvimento pessoal (PDP) de modo a orientar-se para os seus projectos futuros não só em termos pessoais, como também em termos formativos e profissionais.

Neste âmbito, as etapas e práticas associadas ao sistema RVCC vão ao encontro das finalidades humanistas de combate aos baixos níveis de escolaridade e aumento das taxas de conclusão da escolaridade obrigatória, valorizando o indivíduo e a sua experiência de vida. No entanto, o discurso político remete para uma abordagem mais pragmática e economicista, responsabilizando os sujeitos pela gestão de si próprios e pela sua empregabilidade (Canário, 2006, *cit. in* Cavaco, 2008).

Efectivamente, com o passar dos anos, o reconhecimento de adquiridos em Portugal acabará por se relacionar cada vez mais com tais políticas de qualificação e emprego, tendo os governos investido na sua visibilidade social. Rapidamente (sobretudo a partir de 2008) a rede dos CNO é alargada, aumentando a pressão para cumprimento de metas excessivas em termos de certificações, o que não se coaduna com a qualidade e a complexidade dos processos realizados com os adultos (Cavaco, 2008).

Na mesma linha, Barros (2011) explica que presentemente em Portugal existe um dispositivo de RVCC que, pelas pressões sofridas, se transformou num processo rápido de certificação, acompanhado de formações “tipo cirúrgico”, ou seja, acções destinadas a remediar os deficits face ao referencial de competências - chave. Deste modo, parece que se assiste ao dever da certificação acompanhado do aparente direito à avaliação. Esta autora acusa ainda os poderes políticos centrais de instrumentalizarem este dispositivo impondo elevadas metas físicas a atingir, valorizando uma avaliação sumativa e célere de competências para a certificação escolar do público adulto.

Esta preocupação é também expressa por Cavaco (2008) que conclui que actualmente em Portugal se assiste a uma instrumentalização das práticas reconhecimento de adquiridos experienciais, pervertendo os seus princípios fundadores. A lógica humanista de valorização da pessoa e dos contextos educativos não formais e informais, é relegada para segundo plano, centrando-se na emissão de diplomas e certificados, numa lógica da competitividade económica.

Um outro autor, Liétard, adverte ainda para os riscos que se correm, quando o dispositivo se sujeita a lógicas de gestão de recursos humanos, podendo indiciar “um novo modo de gestão social ao serviço das leis implacáveis da economia do mercado” (Liétard, 1997, p.74, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 88). Tal situação acaba por gerar pressões que podem ser prejudiciais ao adulto em processo de RVCC. (Liétard, 1997, *cit. in* Cavaco, 2008)

2.5.2 – Metodologias e instrumentos utilizados

Na implementação do processo RVCC, as equipas dos centros recorrem a uma metodologia híbrida inspirada nas histórias de vida e do balanço de competências, mas com objectivos adaptados ao processo. Esta metodologia possibilita uma reflexão sobre o percurso de vida, a partir da verbalização e da escrita, facilitando a reconstrução do vivido e a valorização das experiências do sujeito (Cavaco, 2008). Assim, o recurso à abordagem experiencial permite levar o sujeito a reflectir sobre o seu percurso de vida e a identificar as aprendizagens que realizou. Por outro lado, o balanço de competências proporciona ao sujeito o

reconhecimento das suas competências e a elaboração seu projecto profissional/formativo.

A reflexão sobre o percurso de vida e sobre o processo RVC serve de base para a construção de um portefólio, composto por elementos que compõem o portefólio são os documentos comprovativos da experiência profissional/formativa, instrumentos de mediação (que permitem recolher elementos do percurso de vida e dos adquiridos experienciais dos adultos), documentos dos exercícios de demonstração (que obedecem a uma lógica escolar e permitem ao adulto demonstrar as competências nas áreas analisadas) e situações-problema (que procuram testar as competências dos adultos em várias áreas do saber) (Cavaco, 2008).

Todas estas metodologias e instrumentos viabilizam a recolha de diversos elementos de informação que são triangulados de modo a se proceder ao reconhecimento e validação das competências do adulto (idem).

2.5.3 – Elementos de complexidade

Cavaco (2007, 2008) menciona a existência de dificuldades inerentes às práticas do dispositivo de reconhecimento e validação de competências, dada a existência de elementos de complexidade que o envolvem. Desses elementos fazem parte os conceitos de competência, experiência de vida e processo de avaliação.

Relativamente à noção de competência, são diversas as definições existentes e nem sempre consensuais. No entanto, tendo em conta os aspectos comuns nas definições, pode afirmar-se que as competências envolvem a capacidade para resolver de problemas, mobilizando diferentes saberes, não só ao nível do conhecimento (*saber-saber*), mas também ao nível da execução (*saber-fazer*) ou dos afectos ou das atitudes (*saber-ser*). Assim, as competências não são o acto, mas o que está associado ao próprio acto, sendo que a competência só se manifesta quando o sujeito mobiliza um conjunto de adquiridos (Cavaco, 2007, 2008).

Ainda no que respeita às competências, o processo de reconhecimento e validação implementado nos centros propõe-se “tornar visíveis” (Lietard, 1999, *cit. in* Cavaco, 2008) as competências adquiridas pelos adultos pouco escolarizados, competências que muitos desconhecem ou não dão o devido valor, o que dificulta o acesso aos saberes adquiridos (Cavaco, 2007).

Para além das competências, um outro elemento complexo inerente a este dispositivo é o da avaliação. O adulto ao ser levado a realizar um reconhecimento pessoal das suas competências (*auto-avaliação*) ao mesmo tempo que as legitima social e institucionalmente, através da sua comparação com um referencial (*hetero-avaliação*). Tal comparação envolve juízos de valor em torno da situação existente (os adquiridos experienciais e as competências do adulto) e o que seria desejável (critérios existentes no referencial). A articulação destas duas perspectivas conduzirá à validação/ certificação das competências dos sujeitos (Cavaco, 2008).

Esta dimensão avaliativa está igualmente subjacente quando o adulto procede à descrição das suas experiências de vida, apelando à rememoração e reflexividade, transformando este processo num processo com um enorme potencial formativo (Cavaco, 2008). A este propósito, Dubois-Petit, esclarece que “não é a experiência que é validada mas os adquiridos que daí retirou o candidato” (Dubois-Petit, 2004, p.23, *cit. in* Cavaco, 2008, p.471). Por essa razão, a avaliação das competências resultantes da aprendizagem experiencial é complexa pela sua subjectividade, uma vez que tem por base as inferências realizadas a partir da análise de actos ou desempenhos dos adultos, dado que “as competências não são directamente observáveis” (Perrenoud, 2000, p.176, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 478).

Para além da subjectividade, existem ainda outras dificuldades intrínsecas à avaliação de competências no processo de RVC uma vez que “a experiência pode transformar muito profundamente a pessoa nos seus modos de ser, de agir, de pensar, de perceber, de se situar em relação a ela mesma, em relação ao outro e em relação ao mundo” (Aubret, 2002, p.71, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 470) e são essas mudanças individuais que integram os adquiridos.

Dadas as dificuldades e complexidades inerentes à implementação do sistema de RVCC as equipas "incidem no processo de auto-avaliação e optam pela triangulação de informação, recorrendo a várias fontes" de modo terem acesso às competências adquiridas (Cavaco, 2007, p 23). Para além disso, procuram ainda ter em conta a experiência do sujeito socorrendo-se de instrumentos do tipo descritivo, com o intuito de recolherem informação mais sistematizada sobre as acções e aprendizagens realizadas pelos indivíduos (Cavaco, 2007). Seguidamente procedem à "comparação entre uma situação existente e uma situação desejável. Neste caso a situação existente é o percurso de vida do adulto e as competências que este evidencia (indicadores) e a situação desejável é o referencial de competências-chave (critério de comparação)" (Cavaco, 2007, p. 24).

Ainda no âmbito da avaliação das competências, é de salientar que as equipas acabam por estar sujeitas a uma tensão entre duas perspectivas: "avaliação humanista/avaliação instrumental". Se por um lado, as equipas procuram respeitar a lógica de avaliação centrada no adulto, promotora de um processo formativo, por outro lado, estão sujeitas ao poder político, cuja lógica de avaliação é puramente instrumental e centrada no cumprimento de metas quantitativas relativas ao número de adultos certificados (Cavaco, 2008).

2.5.4 – Dilemas, tensões e paradoxos

A complexidade dos elementos inerentes ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências acima mencionada é responsável por muitos dilemas e tensões vivenciados pelas equipas que trabalham nesta área (Cavaco, 2008).

Ainda que os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências tenham princípios humanistas centrados na valorização das pessoas, as práticas acabam por ser influenciadas por pressões políticas cujo enfoque é a gestão de recursos humanos. Estas duas lógicas paradoxais (princípios e práticas) geram tensões nas equipas e perversões no dispositivo de RVCC. Tais perversões têm impactos no funcionamento das equipas que passam a ter menos momentos de reflexão e de discussão para fazer face à complexidade

dos processos. Assim, as equipas são forçadas a centrarem-se em critérios de quantidade em prejuízo da qualidade dos processos, o que leva à sua descredibilização social e ao aumento de adultos que desistem sem obterem a certificação (idem).

Para além das pressões políticas, a mesma autora descreve ainda alguns dilemas e tensões vivenciados pelas equipas de acordo com a seguinte categorização: *complexidade/facilidade*, *rapidez/qualidade*, *estabilidade/mudança*, *exaustividade/intimidade*, *individual/dinâmica de grupo*. Na opinião da investigadora, o funcionamento ideal passa por encontrar um meio-termo entre as duas posições extremas de tais dilemas.

O primeiro dilema (*complexidade/facilidade*) relaciona-se com a necessidade de se proceder a uma rigorosa identificação das competências, o que complexifica os instrumentos a usar e, simultaneamente, com a importância de tornar os instrumentos simples e acessíveis, de modo a envolver o adulto nas reflexões pretendidas. O segundo dilema (*rapidez/qualidade*) corresponde à necessidade de cumprir as metas contratualizadas, sem perder de vista a qualidade com processo, condição essencial para a manutenção da sua credibilidade social. O terceiro dilema (*estabilidade/mudança*) envolve o interesse em alcançar a estabilidade dos instrumentos, o que rentabiliza o tempo e os recursos dos centros, ao mesmo tempo que se dá margem para uma mudança e adaptação dos instrumentos de modo a adequá-los ao perfil dos adultos em processo. O quarto dilema (*exaustividade/intimidade*) é fruto da relevância de uma recolha exaustiva de informação sobre a vida do adulto, mas que preserve a sua intimidade. Um último dilema (*individual/dinâmica de grupo*) centra-se na opção por uma dinâmica mais individualizada, facilitadora de momentos de reflexão mais aprofundados, mas que possibilite a partilha em grupo, geradora de sinergias que potenciam a função formativa do processo (idem).

Face aos desafios/dilemas descritos, as equipas dos centros vêm-se obrigadas a aferir o seu funcionamento, partilhando e trocando informações entre os vários elementos que a compõem.

2.6 – O formador de adultos

Já anteriormente foi abordada a evolução das políticas e práticas da educação de adultos, bem como apresentados os seus fundamentos teóricos. Ora, neste campo é ainda fundamental compreender qual o papel dos profissionais que trabalham nesta área, designados como formadores de adultos.

Relativamente à noção de formador, a legislação em vigor remete para um

“ (...) *Profissional que na realização de uma acção de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento adequadas ao desempenho profissional*” (cf. Decreto-Lei 66/94 de 18 de Dezembro).

De acordo com esta noção, o formador assume mais do que um papel de um mero instrutor, cooperando com o formando, orientando-o e favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências.

Tendo em conta que existe uma relação pedagógica que se estabelece entre o formador e os formandos, a perspectiva do modelo escolar substitui a relação *mestre-aluno* por uma relação *mestre-classe* com o objectivo de ensinar muitos de uma só vez (João Barroso, 1995, *cit. in* Canário, 2008).

Contrariamente ao instituído pelo modelo escolar, a formação pode ser ainda encarada como uma intervenção favorável à atribuição de um significado às experiências pelas quais o aprendente passou. Deste modo, o papel do formador deverá passar por organizar e facultar aos formandos situações com potencial formativo, retendo cada um apenas o que quer, pode e está de acordo consigo (Cavaco, 2008).

A este propósito, Alberto Correia (2008) faz uma análise das transformações ocorridas nas relações entre formação e trabalho nas últimas décadas, alterações essas que conduziram, na opinião do autor, à actual crise que estamos a enfrentar, quer na formação, no trabalho. Segundo o investigador, o fim da Segunda Guerra Mundial, trouxe consigo uma época (os chamados *trinta anos gloriosos*) em que se considerava que a experiência era pré-formada, ou seja, ocorria num contexto cuja estrutura e significado antecedia e era externo à

existência da própria experiência. Posteriormente, já nos anos 70 deu-se início a uma crise económica que obrigou as pessoas a procurarem a formação para se adaptarem às mudanças tecnológicas dos contextos profissionais. Foi nessa altura que a experiência passou a ser desvalorizada, sendo encarada como uma barreira ao reajustamento profissional ou um obstáculo à reinserção profissional. Por conseguinte, até meados dos anos 80, as relações entre formação e trabalho eram consideradas como relações de continuidade. No entanto, partir dessa altura, ocorrem inovações no domínio da formação que transformam as relações que outrora eram de continuidade e passam a ser de interpelação com o contexto profissional.

É neste âmbito que Correia (2008) questiona o papel imputado à experiencialidade e à cientificidade no domínio da formação. Lévi Strauss caracteriza esta diferenciação ao destacar o trabalho realizado pelo técnico especializado do trabalho do *bricoleur* ou *artesão*. Segundo o mesmo Strauss, o *técnico especializado* baseia-se em mapas cognitivos estruturados em que os novos conhecimentos são gradualmente substituídos pelos conhecimentos menos úteis (lógica de acumulação de saberes). Já o *artesão* vai estruturando os seus mapas cognitivos numa lógica de recomposição, em que os novos elementos estabelecem ligações com os elementos antigos (Correia, 2008).

Tendo em conta a diferenciação *bricoleur/artesão*, a formação pode centrar-se na qualificação dos trabalhadores, através da transmissão de saberes científicos e tecnológicos (lógica *cumulativa* do técnico especializado) ou focalizar-se na revalorização dos trabalhadores e investir na prática plurifuncional dos seus adquiridos experienciais (lógica de *recomposição* do *artesão*, em que o formador passa a ser um *artesão da complexidade* e promotor da mudança (*idem*)).

Para além da perspectiva apresentada por Correia (2008) Sanz Fernández apresenta uma outra tipologia de perfis de formadores de adultos. Assim, o formador pode ser visto como um professor e uma figura de autoridade, um especialista que ensina, tendo um objectivo de aprendizagem mais académico do que social (à luz do modelo *alfabetizador*). O educador pode, por outro lado, assemelha-se a um animador que cultiva uma relação igualitária e de diálogo com os aprendentes e se encontra à disposição das potencialidades da aprendizagem dos adultos, aprendizagem essa que ocorre ao longo da vida e está enraizada

nas relações sociais (na perspectiva dialógico-social). Mais recentemente, com o aparecimento do modelo económico produtivo, o educador passa a assumir o papel de um *gestor de recursos humanos*, que escolhe as aprendizagens em função dos benefícios pretendidos: é a *mercantilização da educação* (Sanz Fernández, 2006, 2008).

Em complementaridade com as duas abordagens anteriores (perspectivas de Correia e Sanz Fernández), surge a perspectiva de Christine Josso sobre o processo formativo. Para Josso os formadores acompanham os sujeitos no seu percurso de vida em contexto educativo, sendo acompanhantes focalizados na escuta dos aprendentes, podendo o desempenho do seu papel ser apresentado sob duas ópticas diferentes: a da educação e a da formação. Na óptica da educação surgem duas figuras: a figura do *instrutor* e a do *militante*. O instrutor transmite os conhecimentos teóricos e técnicos e o *militante* procura expor e defender as suas convicções e persuadir os outros a aceitá-las. Tendo em conta a óptica da formação outras duas figuras podem ser identificadas: a do *mestre* e a do *passador*. O *mestre* transmite o saber e os valores, podendo ser considerado como um modelo a seguir por alguns dos aprendentes. Já o *passador* é comparável a um acompanhante que se preocupa em compreender qual o caminho que a pessoa quer seguir, ajudando-a a avançar na direcção pretendida (Josso, 2008).

Na continuidade da apresentação de abordagens diferentes sobre a figura do formador de adultos, outros autores com igual destaque devem também ser mencionados: Rui Canário, Chris Argyris e Donald Schön, Carl Rogers ou Malcolm Knowles.

Para Canário (2008) a figura do formador é comparável à de um *analista simbólico*, responsável por equacionar os problemas existentes em termos práticos, sem dar explicações previamente conhecidas diante de situações previsíveis.

Outros investigadores como Chris Argyris e Donald Schön consideram o formador de adultos como um orientador que auxilia os trabalhadores na reflexão sobre as suas *teorias-na-acção* (Finger e Asún, 2003).

Por último, há que fazer referência a autores como Carl Rogers e Malcolm Knowles, defensores da abordagem humanista. Para Rogers o formador deve procurar criar condições ambientais favoráveis ao auto-desenvolvimento do sujeito. Já Malcolm Knowles, no

seguimento da linha humanista de Rogers, equipara o formador a um *facilitador* que elucida os aprendentes acerca das suas necessidades, motivações e metas a alcançar, promovendo condições ambientais que favoreçam a aprendizagem.

“Para Knowles, o facilitador ideal é aquele que vê o aprendente como um ser humano capaz de auto-direcção, capaz de tomar conta do seu próprio processo de crescimento, concebe a aprendizagem do adulto como um processo de auto-desenvolvimento. Considera que o papel do facilitador é o da pessoa-recurso para o aprendente autodirigido, acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca, acentua a criação de um clima de aprendizagem facilitador (...), envolve o aprendente na definição dos objectivos, sempre com o propósito de que estes sejam para ele significativos”(Finger e Asún, 2003, pp.66 e 67).

Pelo atrás exposto pode afirmar-se que o formador de adultos é responsável por tarefas muito diversificadas:

“Pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador interempresas, formador analista, engenheiro de formação, etc” (Lesne, 1978, p.236, *cit. in* Canário, 2008, pp. 17 e 18).

Toda esta diversidade pode ainda resumir-se na concepção do formador de adultos como uma “pessoa que realiza um trabalho de formação dirigido a adultos” (Lesne, 1978, p. 236, *cit. in* Canário, 2008, p. 18). É nesta concepção de formador de adultos que é possível enquadrar a função de profissional de reconhecimento e validação de competências.

2.7– O profissional de reconhecimento e validação de competências

O surgimento do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências fez emergir uma nova actividade profissional: o profissional de RVC (reconhecimento e validação de competências). Este profissional desempenha um papel essencial ao longo de todo o processo, tendo como principal função o acompanhamento do reconhecimento das competências dos adultos (Cavaco, 2008). Mais concretamente:

“Cabe ao profissional de RVC assegurar diversas tarefas. O profissional deverá colaborar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário, acompanhar os adultos na construção de portfólios reflexivos de aprendizagens; identificar as necessidades de formação dos adultos ao longo do processo, encaminhando-os para outras ofertas formativas após a sua certificação, preparar os adultos para os júris de certificação e participar nos mesmos (artigo 10.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

Prosseguindo com a análise do perfil deste tipo de profissionais, são apresentados os requisitos para o exercício desta função. Assim:

“O profissional de RVC deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento de balanços de competências e construção de portfólios reflexivos de aprendizagens” (artigo 10.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

Na realidade, esta é uma função de grande exigência, não só em termos técnicos como em termos relacionais, uma vez que, o profissional de RVC deverá ter em vista a exploração dos percursos de vida do adulto com o intuito de recolher informações que possam indiciar que o mesmo possui as competências que constam no referencial. Tais elementos poderão ajudar o adulto a reflectir, a auto-analisar-se, a conhecer-se de modo mais aprofundado e a avaliar-se melhor a si a próprio (Cavaco, 2008).

Na etapa do reconhecimento, o profissional de RVC promove a (re)elaboração das vivências do adulto, procurando relacionar os adquiridos experienciais com as competências do referencial. Ao adoptar uma atitude de escuta e orientação, o profissional acaba por levar o adulto a explicitar as suas vivências e adquiridos experienciais de modo a alicerçar a sua apreciação de validação junto dos formadores. Nesta etapa o técnico deverá ainda apoiar e esclarecer o adulto quanto ao preenchimento dos instrumentos, de modo a potenciar a (re)elaboração da experiência e a reflexão sobre o seu percurso de vida (Idem).

Dada a diversidade de tarefas asseguradas pelo profissional, este acaba por desempenhar papéis como o de *animador, educador* ou *acompanhante* (Cavaco, 2008). Assume uma

postura de *animador*, quando dinamiza as sessões de reconhecimento, encorajando à reflexão e cooperação entre os elementos que compõem o grupo. Exerce o papel de *educador*, quando informa e esclarece dúvidas sobre o processo e sobre a organização do portefólio reflexivo de aprendizagens ou explica como devem ser preenchidos os instrumentos de mediação, esclarecendo todas as dúvidas suscitadas pelos adultos ao longo do processo. Por último, acaba por desempenhar a função de *acompanhante*, quando escuta a narrativa que o adulto desenvolve em relação ao seu percurso de vida, incentivando o adulto a reflectir sobre o passado, o presente e a perspectivar o seu futuro ou apoiando na auto-consciencialização dos seus adquiridos experienciais. Na realidade, enquanto acompanhante, o profissional de RVC é “um *facilitador*, um *passador* [...], um *emancipador*” (Lhotellier, 2001, p.196, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 513). Na opinião de Guy LeBouëdec, “acompanhar é ir com alguém, ao lado de, ir em companhia” (LeBouëdec, 2001a, p.24, *cit.in* Cavaco, 2008, p. 514). Nesse sentido, os profissionais de RVC podem ser os *passadores* (Josso 2005, *cit. in* Cavaco, 2008), que acompanham o adulto num caminho por ele escolhido, encorajando à reflexão e à mudança, aspectos fundamentais nas boas práticas dos formadores de adultos, que tenham como finalidade uma aprendizagem transformadora.

De acordo com outra tipologia, defendida por Robert Stahl, o profissional de RVC assume ainda uma atitude de *escuta positiva*, auxiliando o adulto a reflectir sobre o seu percurso de vida; pode também assumir uma *postura de análise*, ao procurar as evidências das competências na narrativa do adulto à luz do referencial; pode ainda exercer influência, ao expor junto do adulto a análise realizada, de modo a despoletar a sua auto-consciência e valorização (Stahl, 2001, *cit. in* Cavaco, 2008) ou até ser comparado a um *gestor*, responsável pela selecção e organização da informação, zelando pelo bom funcionamento do processo (Cármen, 2008).

Pelo atrás exposto, pode concluir-se que a actividade destes profissionais da educação de adultos implica uma actuação reflexiva e inovadora, uma aprendizagem permanente, através da (re)construção da sua actividade, com base num *ensaio-erro* e *bricolage* resultantes do seu trabalho diário desenvolvido com os adultos (Cavaco, 2008).

III – ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE COMEPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

3.1– Fundamentação e âmbito do projecto

O processo de RVCC tem subjacente um modelo construtivista da aprendizagem e do indivíduo, que privilegia a reflexão sobre a vida, a autonomia, a independência, o dinamismo, a auto-aprendizagem e a partilha de experiências de vida (Resende, 2009). Ao privilegiar, junto do adulto, a reflexão sobre a vida “os acontecimentos do passado são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é determinada também pela antecipação do futuro, das expectativas, dos desejos”(Delory-Momberger, 2000, p.162, *cit .in* Cavaco, 2002, p. 46). Por outras palavras, é valorizada uma perspectiva temporal, partindo-se do passado para projectar o futuro, tendo em conta também o presente e as competências que o adulto apresenta como recursos que o podem auxiliar na construção dos seus projectos de vida (Resende, 2009). Através da metodologia do balanço de competências o adulto é, assim, incentivado a reconhecer e esquematizar os seus projectos (Cavaco, 2008).

É neste âmbito que se enquadra a actuação dos profissionais de RVC que ao longo do processo tentam reconhecer os projectos de vida dos adultos e solicitam a descrição das várias etapas implicadas na sua concretização. Apesar dos centros não terem como finalidade o acompanhamento da concretização de tais projectos, alguns dos adultos investem na reflexão sobre os seus projectos e solicitam a ajuda dos profissionais de RVC nesse sentido (Cavaco, 2008).

Barros (2011) aponta para a necessidade de reabilitar os princípios do dispositivo inicial concebido pela ANEFA cuja finalidade se centrava no desenvolvimento de um domínio fundamentalmente educacional da intervenção dos Centros, na altura designados como CRVCC, nomeadamente ao nível da animação local, da informação, do aconselhamento, do acompanhamento e da provedoria, que foram postos de lado face à prioridade da rapidez da certificação.

Na realidade, a certificação não deveria ser encarada como o único ou o primordial objectivo do sistema de RVCC (Melo, 2008). Muito pelo contrário, o RVCC deveria servir de reforço para a inserção de adultos num processo de aprendizagem ao longo da vida, pelo que os indicadores de desempenho dos centros não deveriam passar unicamente pelas metas físicas (indicador quantitativo), mas deveriam ser baseados em avaliações de maior extensão com acompanhamento pedagógico. Esta aposta mais abrangente de medidas avaliativas seria igualmente importante para assegurar a credibilidade desta modalidade ao nível da educação e formação de adultos (idem).

Na mesma linha, Rossana Barros (2011) conclui que actualmente as pressões políticas em Portugal não permitem a qualquer entidade promotora de CNO adaptar de modo mais humanista/formativo a sua abordagem da educação de adultos. A autora vai mais longe ainda ao afirmar que em Portugal o processo se desvirtuou de tal forma que comprometeu as suas potencialidades de eficácia real em termos de transformação social.

3.1.1 – Alguns estudos realizados sobre o impacto do processo nos adultos certificados

No âmbito do impacto do RVCC nas vidas dos adultos certificados, foram já realizados diversos estudos, nomeadamente ao nível dos seus projectos pessoais e profissionais. (Cavaco, 2008). Neste contexto, destacam-se os investigadores Fernandes e Trindade, que em 2004, consideram que a certificação e a natureza do processo de alguma forma favorecem o relacionamento dos adultos com o mercado de trabalho. De acordo com este estudo, 29,2% dos adultos desempregados que começaram o processo conseguiram arranjar trabalho 6 meses após a sua certificação. Por outro lado, diversos adultos desempregados ou inactivos também registaram mudanças de atitude face ao mercado de trabalho. Assim, alguns adultos inicialmente desempregados, 6 meses após a certificação passaram a estar mais motivados para arranjar um trabalho e deram provas de uma procura activa de emprego. Neste âmbito, acresce ainda o facto de alguns adultos que eram inactivos na fase inicial do processo, após a conclusão do mesmo, já se consideravam como desempregados à procura de emprego. Perante estes dados os autores consideram que “quando o processo

de RVCC consolida determinadas variáveis pessoais de carácter subjectivo está, indirectamente, a contribuir para a empregabilidade e para a inserção sócio-profissional de adultos” (Fernandes e Trindade, 2004, p.45, *cit. in* Cavaco, 2008, p. 220).

Um outro estudo, mais recente, realizado neste âmbito, é apresentado por Januário em 2006. De acordo com os elementos recolhidos nesta investigação, apesar da maioria dos adultos não terem alterado a sua situação profissional, alguns deles mencionam mudanças entre as quais: (re)integração profissional ou mudança para um emprego com uma remuneração mais elevada, tendo essas alterações sido atribuídas à realização do processo. De acordo com o mesmo estudo, os inquiridos maioritariamente consideraram que a frequência e a conclusão do processo teve influências positivas em termos profissionais, especialmente, pela oportunidade de exercício de novas funções, melhorias em termos salariais ou regalias, ou mesmo tendo possibilitado a criação do próprio emprego (Januário, 2006, *cit. in* Cavaco, 2008).

Neste contexto, destaca-se ainda o estudo de Umbelino, apresentado também em 2006, que revela que mais de um terço dos adultos certificados que na altura estavam desempregados conseguiram arranjar emprego. Apesar desse impacto a nível profissional, a investigadora reconhece que o aumento da autoconfiança e da proactividade não implicavam necessariamente uma relação directa causa-efeito entre a conclusão do processo RVCC e a integração profissional, uma vez que para tal concorrem vários factores (Umbelino, 2006 *cit. in* Cavaco, 2008).

Os estudos realizados pelos autores acima mencionados, parecem, deste modo, indiciar alguma relação entre o processo de RVCC e a ocorrência de mudanças a nível profissional. No entanto, os efeitos do processo de RVCC parecem também ter reflexos em termos formativos/escolares, uma vez que alguns adultos certificados verbalizaram a sua intenção de prosseguirem os estudos. Assim, relativamente aos inquiridos por Fernandes e Trindade em 2004, a maioria dos certificados expressou o desejo de continuar os estudos, apesar de apenas cerca de 12,9% terem retomado o ensino regular. Estes dados parecem indiciar a relevância deste processo em termos formativos, enquanto elemento potencializador da aprendizagem ao longo da vida.

Outros autores, entre os quais Amorim, em 2004, corroboraram também essa tendência, dado que muitos dos seus inquiridos expressaram igualmente a intenção de prosseguirem os seus estudos. Segundo este investigador, o processo de RVCC é promotor da execução de projectos de vida (integração profissional, mobilidade e progressão na carreira, frequência de acções de formação). Mais concretamente, este último estudo revelou que dos adultos que mantiveram a sua situação de desemprego 37,9%, escolheram frequentar uma acção formação profissional e 10,3% optaram por continuar os estudos. Umbelino, por sua vez, em 2006, recolheu dados que vão no mesmo sentido, tendo constatado que 25% dos adultos certificados optaram pelo prosseguimento dos seus estudos e cerca de um terço por percursos formativos.

Tendo em conta os estudos mencionados, pode considerar-se que o processo é em si mesmo formativo, uma vez que, como Gatteno afirma, “formamo-nos quando interrogamos na nossa consciência, e nas nossas actividades, aprendizagens, descobertas e significados efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza” (Josso, 1988, p.44, *cit. in* Cavaco, 2002, p. 113). Nesse âmbito, o processo acaba também por ser impulsionador da (re)elaboração dos projectos de vida dos adultos, podendo desencadear interesse pela continuação dos estudos ou por outros percursos formativos específicos (Cavaco, 2008).

Ainda no âmbito das investigações realizadas sobre o impacto do processo de RVCC, em 2010 foram divulgadas as conclusões de um estudo de avaliação externa realizado pelo Centro de Estudos dos Povos e Culturas da Universidade Católica Portuguesa (CEP CEP). Esse estudo foi solicitado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação tendo em vista uma avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades. De acordo com os dados recolhidos:

“A generalidade dos certificados pela Iniciativa regista altos graus de satisfação com o processo e evidencia avanços inequívocos no plano das competências-chave detidas, destacando-se os progressos no à vontade perante os desafios da Sociedade da Informação; apesar da crescente adesão das empresas e de 30% dos participantes declararem ter já sentido efeitos positivos na carreira profissional, este é um domínio que

merece uma atenção especial, por possuir ainda uma margem larga de progressão”
(Carneiro, 2010, p. 12)

Por outro lado, este estudo revela ainda que:

“O reforço da motivação para continuar a estudar e da auto-confiança nas capacidades pessoais para chegar mais longe na conquista de qualificações avançadas representa um benefício muito relevante para os que logram concluir o processo de certificação da Iniciativa Novas Oportunidades” (Carneiro, 2010, p.12).

Em 2012, os Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência solicitaram ao Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico (CEG IST), coordenado por Francisco Lima uma nova avaliação da iniciativa Novas Oportunidades que remete para as seguintes conclusões:

“Perante os principais resultados da avaliação do desempenho no mercado de trabalho dos participantes em processos RVCC, pode concluir-se que estes processos tiveram mais impacto no aumento da probabilidade de emprego, para um desempregado, quando estiveram associados a RVCC Profissionais ou a Formações Modulares Certificadas, se estas tiverem sido combinadas com RVCC Escolares de nível básico (do 1.º ao 3.º ciclo)”
(Lima, 2012, p. IV).

Considerando os estudos anteriormente mencionados é possível reconhecer o papel formativo e social do reconhecimento e da validação das aprendizagens experienciais, (nomeadamente ao nível da (re)integração profissional e/ou prosseguimento de estudos ou ingresso em formações de adultos menos qualificados) como uma alternativa ao ensino recorrente (cuja política do governo vigente, recentemente, insiste em fazer regressar, apesar das taxas de insucesso anteriormente apresentadas). Neste âmbito, o processo de RVCC poderá incentivar os candidatos a investirem em si mesmos como pessoas nas suas várias dimensões, uma vez que necessitam de possuir a escolaridade mínima obrigatória para terem acesso a cursos de formação profissional ou se candidatarem a certo tipo de empregos.

Na mesma óptica, Alberto Melo (2008), atenta para a “justiça elementar”, inerente ao reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas ao longo da vida, por parte de pessoas cujo percurso escolar foi interrompido, por motivos económicos, geográficos, familiares ou outros. Trata-se de reconhecer que “as aprendizagens realizadas que ocorreram nalguns contextos foram capitalizadas noutros, registando-se, assim, uma grande complementaridade entre as aprendizagens realizadas nos contextos familiares, profissionais ou sociais” (Cavaco, 2002, p.113). Ao legitimar socialmente essas aprendizagens, este processo acaba por ser promotor da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos que queiram realizá-lo (Melo, 2008).

A par dos impactos positivos na dimensão formativa, este processo também reforça a auto-estima e promove a valorização pessoal e o auto-conhecimento, para além do desenvolvimento de competências de empregabilidade, que auxiliam os adultos a lidarem de forma mais adequada com as exigências e imprevisibilidades do mercado de trabalho (Dias e Fernandes, 2006, *cit. in* Fernandes e Meireles, 2009).

No seguimento destas ideias, Fernandes e Meireles (2009) vão ainda mais longe ao salientar o papel que os centros futuramente poderão vir a desempenhar junto dos seus utentes ao proporcionarem um leque de ofertas mais diversificado que não implique necessariamente uma certificação. Estas ofertas idealmente deverão ir ao encontro das necessidades dos adultos, de modo contribuírem positivamente para a superação das suas dificuldades pessoais, profissionais e sociais.

Na realidade, processo de RVCC poderá mesmo representar a única oportunidade de desenvolvimento de competências para adultos pouco qualificados, uma vez que assenta em pilares humanistas que poderão ir muito além da certificação escolar e/ou profissional e considera o adulto na sua globalidade como participante do seu próprio desenvolvimento. Por conseguinte, a par do objectivo da certificação, espera-se também que estes candidatos, alcancem outros objectivos a nível pessoal ou profissional, ao mesmo tempo que tomam consciência de si próprios e desenvolvem competências favoráveis ao investimento no seu percurso de vida (Fernandes e Meireles, 2009).

Neste contexto, o processo de RVCC prevê a definição de um plano de desenvolvimento pessoal (PDP) que é elaborado após a certificação, de modo a dar continuidade ao percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida de cada adulto. Este plano é realizado pelo adulto com o apoio da equipa técnica de cada centro em sessões individuais de modo a possibilitar a elaboração de um projecto pessoal e profissional, que englobe outras alternativas em termos de formação ou envolva o apoio a novos projectos profissionais (progressão ou reconversão profissional). Tal apoio poderá passar contactos com entidades empregadoras ou formadoras (Gomes e Simões, 2007).

3.1.2 – Encaminhamento dos desempregados para os CNO

Após a análise dos princípios subjacentes ao processo de RVCC e de terem sido apresentados alguns estudos sobre o seu impacto nos adultos certificados, importa mencionar o contexto actual associado às práticas de RVCC em Portugal. Presentemente, o nosso país atravessa uma crise sem precedentes, acompanhada por políticas de austeridade que regem a nossa economia cada vez mais globalizada, com reflexos no mundo laboral, nomeadamente ao nível do aumento da taxa de desemprego.

Neste âmbito, é publicado o Despacho nº 17658/2010, de 25 de Novembro, que remete para novas medidas, em virtude da “necessidade de reforçar as intervenções no sentido de melhorar o padrão de qualificações da população activa portuguesa, em particular da população desempregada”. Com estas directrizes aspira-se “elevar o patamar mínimo de qualificações da nossa população, situando-o ao nível do ensino secundário” e, relativamente aos desempregados, pretende-se, “reforçar também as qualificações desta população e, dessa forma, melhorar o seu perfil de empregabilidade”. Este Despacho determina que:

“Os cidadãos desempregados inscritos nos centros de emprego do IEFP, I. P., que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano de escolaridade completo e não estejam a frequentar uma modalidade de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, e cujo perfil de empregabilidade se afigure pouco adequado às ofertas de

emprego disponíveis, devem ser encaminhados para a rede nacional de Centros Novas Oportunidades” (Ponto 1 do Despacho nº 17658/2010).

Na sequência desta publicação, a 26 de Novembro de 2010 foi disponibilizada aos CNO uma Nota de Procedimentos emitida conjuntamente pela ANQ e pelo IEFP designada “Encaminhamento dos Desempregados Inscritos nos Centros de Emprego sem 12º ano Completo para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades”. Esta Nota esclarece os procedimentos a assumir tanto pelo IEFP como pela ANQ, no que concerne ao encaminhamento e ao acompanhamento dos desempregados relativamente ao percurso de qualificação a que os mesmos ficaram afectos (processo de RVCC, cursos EFA, formações modulares certificadas, vias de conclusão do secundário previstas no Decreto-Lei nº. 357/2007, de 29 de Outubro, ou ainda o programa de formação em competências básicas). Um outro ponto mencionado neste documento refere a monitorização realizada pelos Centros de Emprego face aos percursos desses indivíduos, devendo os mesmos actuar em concordância com a legislação em vigor caso ocorra o incumprimento de acções que constem no plano pessoal de emprego.

Relativamente aos CNO, estes são responsáveis pelas inscrições, pelo desenvolvimento e acompanhamento dos trajectos de qualificação e pelo encaminhamento para ofertas de educativas/formativas externas aos CNO (sempre que tal se verifique). Caso o encaminhamento seja feito para os processos de RVCC, de acordo com as novas orientações, os CNO deverão fornecer aos Centros de Emprego informações relevantes que viabilizem o acompanhamento dos planos pessoais de emprego (que passam a incluir nas suas medidas o encaminhamento dos desempregados para os CNO).

O documento reforça ainda mais duas linhas orientadoras da acção dos CNO: a importância de “trabalhar de forma substantiva o reforço da motivação” e a “considerável disponibilidade, em termos de tempo (dias e horas), dos utentes desempregados, que poderão ser “capitalizados do ponto de vista das actividades/sessões de trabalho propostas” (ANQ, 2010, p.18).

Perante esta “inovação nos trâmites processuais” há que fazer um balanço sobre o que mudou no funcionamento dos CNO que passaram a acolher os utentes encaminhados ao

abrigo deste Despacho nº 17658/2010, de 25 de Novembro.

Por conseguinte, até 2010, as inscrições nos CNO eram de carácter voluntário, isto é, o candidato só se inscreveria se estivesse motivado (intrinsecamente) para fazer um investimento nas suas qualificações. Partindo desse pressuposto motivacional, o candidato era informado pela equipa do centro sobre as ofertas educativas existentes e era responsabilizado pelas suas opções (o processo de encaminhamento era negociado com o mesmo). Tais factores (carácter voluntário da inscrição e negociação com base nas alternativas educativas existentes) eram fundamentais para a sua posterior motivação/ envolvimento face ao percurso formativo que lhe era proposto, uma vez que “os indivíduos devem estar informados sobre a oferta formativa e despoletar a procura daquilo que mais lhes interessar, devem estar motivados para a aprendizagem, devem gerir a sua própria aprendizagem” (Cavaco, 2008, p. 81). Com a publicação do Despacho nº 17658/2010 de 25 de Novembro, as intenções de “reforçar as qualificações” da população desempregada, e “melhorar o seu perfil de empregabilidade” passam a ser acompanhadas de práticas de imposição e punição face ao não cumprimento das acções que constam no plano pessoal de emprego de cada candidato. Esta nova realidade a que os CNO e os candidatos estão sujeitos conduz a “resultados (que) continuam muito aquém das metas definidas, o que deixa perceber constrangimentos, aquando da passagem das intenções para as práticas” (Cavaco, 2008, p. 31).

Na sequência do encaminhamento realizado por parte dos Centros de Emprego, a Segurança Social também tem vindo a encaminhar candidatos (directamente) para os CNO os beneficiários do RSI (Rendimento Social de Inserção) com carácter de “obrigatoriedade”. De salientar que esse tipo de encaminhamentos baseado numa lógica redutora de *ortopedia social* poderá conduzir a uma estigmatização social do papel dos CNO e posterior *guetização* do seu campo de acção, subvertendo os princípios humanistas que estiveram na base da criação destes centros (Cavaco, 2008). Isto é, coloca-se em risco a legitimidade social da certificação pretendida pelos CNO, passando estes centros a estarem associados a uma certificação de “segunda qualidade”, direccionada para os sectores da população com maiores dificuldades em se adaptar ao mercado de aprendizagem e de trabalho.

Tais encaminhamentos resultam, assim, numa afluência de novos públicos (desempregados) aos Centros Novas Oportunidades que apresentam perfis muito diferentes dos candidatos que inicialmente procuravam os centros. Muitos são adultos que não valorizam a qualificação e estão menos motivados para os processos que a esta levam (Pinto, 2008). No decurso desses encaminhamentos, e para cumprimento das directrizes legisladas, periodicamente a Segurança Social e o Centro de Emprego solicitam ao CNO informação sobre os candidatos, nomeadamente aos profissionais de RVC que acompanham os adultos em processo (dados quanto à sua assiduidade e adesão ao processo).

Partindo da realidade que tenho observado no CNO onde trabalho, acrescentaria ainda que estes “novos” candidatos para além da falta de motivação, apresentam ainda outros factores que podem comprometer o êxito do processo de RVCC: baixa auto-estima, falta de autoconfiança, falta de iniciativa, necessidades formativas, dificuldades em interiorizar a lógica não escolar do dispositivo, atitude de desvalorização e/ou de resistência face ao processo. Na realidade, muitos dos adultos que se inscrevem no CNO acabam por frequentar o processo RVCC apenas como forma de assegurarem a continuidade dos subsídios de que beneficiam. Tal situação coloca à equipa do CNO dificuldades, que passam pelo confronto com a desmotivação/desmobilização inicial do adulto em relação ao processo ou atitudes de maior resistência/conflitos resultantes da “obrigatoriedade” da inscrição.

3.1.3 – Uma questão de (des)motivação

Repensando nos anos dedicados à causa, enquanto profissional de RVC, na expectativa da continuidade desta iniciativa (com a designação Novas Oportunidades ou outra designação) na esperança de retornar às raízes humanistas e sociais que motivaram ao nascimento deste dispositivo, deixo aqui em aberto algumas preocupações:

Como prevenir as desistências e minimizar a desmotivação dos adultos que são obrigados, pelo sistema, a inscrever-se na iniciativa Novas Oportunidades? Como contribuir para a “valorização da pessoa, da sua experiência e dos seus contextos de trabalho?” (Rodrigues e

Nóvoa, 2008, p. 11).

Perante estas preocupações, a equipa tem procurado adequar o seu discurso aos adultos desempregados que são encaminhados para o CNO, esclarecendo dúvidas inicialmente colocadas pelos adultos, criando um espaço e clima relacional de maior proximidade e empatia, gerindo aspectos motivacionais, enfatizando a utilidade e a implicação do processo para a vida do adulto. Outras estratégias passam pela clarificação e flexibilização da operacionalização do referencial, favorecimento de um clima de confiança, cumplicidade e inter-ajuda nos grupos em processo, acompanhamento de mais individualizado junto dos adultos (são efectuados contactos telefónicos frequentes e os atendimentos individuais são marcados sempre que necessário). Por último, para fazer face às lacunas que os adultos possuem em termos de competências, são realizadas formações complementares ao processo RVCC. Estas estratégias de alguma forma surtiram efeitos positivos em adultos inicialmente desempregados que, mesmo tendo arranjado trabalho, reconheceram a necessidade de concluírem o processo ou em adultos que revelaram uma mudança de atitude face ao processo, reconhecendo nele legitimidade e utilidade (contrariamente à resistência inicialmente demonstrada).

Ainda no âmbito do problema da (des)motivação e (des)mobilização inicial dos adultos desempregados que se encontravam em processo recorde uma investigação que teve como principal objectivo a compreensão do processo de formação de adultos não escolarizados, residentes em meio rural (Cavaco, 2002). De acordo com a investigação os adultos

“Quando percebem um saber como pertinente e necessário para fazer face a exigências que se lhes colocam, evidenciam uma grande motivação e interesse. No entanto, quando não percebem utilidade imediata ou percebem que o esforço necessário para concretizar a aprendizagem é demasiado elevado comparativamente aos dividendos que daí possam surgir, preferem não accionar estratégias e mecanismos no sentido de adquirir o novo saber” (Cavaco, 2002, p.87).

Partindo dessa constatação, será pertinente, talvez, considerar que adultos “obrigados” a procederem à sua inscrição no CNO não vislumbram a utilidade dessa “obrigação”, dada a atitude negativa que têm perante a “escola” e “as qualificações” que não são consideradas

prioritárias. A este respeito é de referir que muitos dos candidatos terão abandonado precocemente a escola por motivos económicos e/ou como resultado de um percurso escolar mal sucedido. Outros argumentam que “apenas pretendem um trabalho e que “os estudos de nada lhes servem”. Por último, há ainda alguns “inactivos” que revelam ausência de ambições ou objectivos de empregabilidade, limitando-se à “subsídio-dependência”.

Perante este panorama, revela-se importante ir ao encontro das expectativas de utentes com este “novo” perfil, isto é, procurar saber que necessidades possuem, qual a concepção que têm da vida e que contextos/saberes/competências é que consideram “úteis”. Só compreendendo as necessidades “reais” é que será possível remeter para factores motivacionais que levem estes adultos a se empenharem e se envolverem num processo que, na realidade, constitui uma “nova aprendizagem” na medida em que lhes exige uma capacidade reflexiva que poucos tiveram oportunidade de realizar. Por outras palavras, a motivação dos sujeitos é indispensável para que os mesmos accionem esforços que permitam alcançar os resultados pretendidos. Se os candidatos não compreenderem a utilidade da inscrição, tenderão a desinvestir nas etapas subsequentes, nomeadamente pondo em causa o desenvolvimento do processo de RVCC. Prosseguindo com as palavras da supracitada investigadora no que concerne aos adultos não escolarizados que foram alvo da sua investigação, “a motivação revelou-se um factor determinante na aquisição de saberes, percebendo-se que os indivíduos accionaram esforços no sentido de realizar as aprendizagens, quando estas eram fundamentais para superar as dificuldades e os desafios” (Cavaco, 2002, p.87). Neste contexto, os adultos desempregados (que são encaminhados e “obrigados” à frequência do processo RVCC ou de outras ofertas formativas) exigem das equipas uma grande flexibilidade e uma forte capacidade de investimento nos aspectos motivacionais que tenham em consideração as actuais dificuldades e desafios dos adultos em processo. Mais concretamente, há que (re)pensar em estratégias que impulsionem/motivem os adultos a se envolverem e canalizarem esforços que sejam favoráveis à conclusão do processo/percurso formativo e simultaneamente sejam considerados pelos indivíduos como fundamentais para a resolução dos problemas/dificuldades/necessidades que actualmente estão a passar. É neste contexto que

importa investir com maior profundidade no plano de desenvolvimento pessoal (PDP). Em relação a esta questão verifica-se que muitos centros acabam por desvalorizar a relevância deste momento (PDP) para o desenvolvimento global do adulto, não lhe dedicando o tempo que seria desejável, dado o volume de trabalho e a pressão para o cumprimento das metas das certificações.

3.1.4 – O Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais

Tendo em conta os fundamentos acima mencionados e numa tentativa de proceder ao diagnóstico do centro onde trabalho foi efectuada uma análise da realidade institucional que envolve a minha prática profissional, nomeadamente ao nível das preocupações e dificuldades sentidas quer por mim, quer pela equipa.

Neste âmbito foi, também, realizada a análise documental já acima mencionada (legislação, orientações técnicas da Agência Nacional para a Qualificação – ANQ, Newsletters da ANQEP, estudos de Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades, dados estatísticos do INE relativos à região algarvia).

Foram ainda recolhidos e analisados os dados registados na plataforma SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa), base de dados a gerida pela ANQ (actual ANQEP), onde são efectuados todos os registos dos Centros Novas Oportunidades. A análise dos dados fornecidos pelo SIGO foi completada com outros documentos internos existentes no CNO.

Fruto desta análise reflexiva nasceu um projecto que, recorrendo às margens de autonomia que as equipas dos CNO beneficiam, visa (re)orientar o processo RVCC para uma vertente mais profissional de modo a que possa ser reconhecido como mais adequado, pertinente e útil para os adultos em situação de desemprego e despoletar o desenvolvimento de cada adultos abrangendo todas as suas áreas de vida.

Esse projecto foi designado como *Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais*, tendo sido inspirado num manual publicado pela ANQ (*Instrumentos de apoio à Construção de um Projecto Vocacional nos Centros Novas Oportunidades*), concebido para auxiliar as equipas dos centros a investirem numa abordagem complementar aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (Pinto, 2008).

Tal intervenção procura respeitar os princípios humanistas inerentes ao processo RVCC

“Abordando a problemática que (...) se associa a uma certa retirada social e a dificuldades motivacionais para interagir de forma positiva com as oportunidades de formação e de trabalho; proporcionando elementos de planificação de acções posteriores a um processo de qualificação, na perspectiva do prosseguimento da aprendizagem ao longo da vida; permitindo o trabalho em grupo, por forma a colher benefícios da interacção e da partilha, facultando actividades e conteúdos adequados às realidades de um público-alvo adulto e adoptando uma linguagem simples (...)” (Pinto, 2008, p. 15).

Tendo em conta uma abordagem pedagógica centrada na singularidade de cada pessoa que desempenha um papel activo na promoção do seu desenvolvimento, este projecto aspira diligenciar o desenvolvimento de competências nos adultos que recorrem aos centros, por intermédio de uma intervenção que pretende mobilizar conhecimentos, desenvolver atitudes e treinar competências pessoais, sociais, interpessoais e motivacionais que facilitem a construção do seu projecto profissional (Pinto, 2008).

A opinião de diversos especialistas e entidades europeias vai no mesmo sentido ao considerar que os CNO deveriam funcionar como espaços favoráveis a uma abordagem de orientação ao longo da vida, podendo promover junto dos adultos a reflexão e a decisão dos adultos em termos formativos, profissionais e dos projectos de vida (OCDE, 2004, *cit. in* Pinto, 2008).

Indo ao encontro do que foi defendido por tais especialistas e entidades europeias, este projecto pretende apoiar e acompanhar de forma mais aprofundada a

elaboração/concretização do PDP dos adultos que alcançam a certificação. Deste modo, ambiciona levar os adultos a repensarem no seu discurso, não só com base no seu passado ou presente, mas também delineando o seu futuro. Isto é, ao ambicionar-se um maior investimento na etapa do PDP procura-se proporcionar aos adultos a possibilidade de equacionarem os projectos futuros, a partir da reflexão que fizeram sobre o seu percurso de vida.

3.2 – Análise da actividade do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes

Após a caracterização da realidade que os CNO têm vindo a enfrentar em virtude da afluência dos “novos públicos” e tendo sido idealizada uma proposta de intervenção que contemplasse as suas necessidades e problemas actuais, torna-se pertinente analisar mais concretamente a realidade do CNO onde a intervenção foi operacionalizada.

3.2.1– Enquadramento Institucional

As raízes da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes remontam à antiga Escola Industrial de Olhão que era responsável pelo ensino técnico nesta cidade.

Nessa altura, o ensino técnico tinha a duração de cinco anos: o 1º e o 2º ano eram de carácter preparatório e os restantes eram de formação mais específica, sendo o estudo mais vocacionado para as vertentes da Mecanotecnia e Electrotecnia (formação de electricistas) e Formação Feminina.

Após a revolução de Abril de 1974, os Governos foram-se sucedendo, assim como as sucessivas reformas do sistema de ensino em Portugal. Houve então necessidade de construir um novo edifício, o que aconteceu em 1977. Foi assim que foi construído um modelo pré-fabricado de origem sueca, composto por: Bloco Central, Bloco Norte, Bloco Sul, Pavilhão Gimnodesportivo, Oficinas e Campo de Jogos. Assim nascia a Escola

Secundária de Olhão.

Muitos dos professores e funcionários que trabalhavam no antigo estabelecimento, foram inaugurar a nova escola, que começou a funcionar no ano lectivo de 1976/77. No entanto, só anos mais tarde é concedido um patrono à Escola Secundária de Olhão que passa, assim, a designar-se Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, conforme consta no Diário da República – Conforme II Série, nº 280, Despacho 144/SERE/92, de 4 de Dezembro.

A Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes (ESFFL) é a única escola no concelho de Olhão com o ensino secundário, sendo ainda o estabelecimento de ensino mais antigo deste concelho, que funciona em regime diurno e nocturno.

Ao longo dos tempos a escola tem procurado modernizar as suas estruturas de modo a fazer face às exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva. Foi com esse intuito que em Dezembro de 2010, se deu início ao processo de remodelação da escola, procedendo-se à sua demolição de forma faseada. Actualmente as obras encontram-se praticamente concluídas.

Em Junho de 2011, a escola passa a mega-agrupamento, em consequência de uma negociação entre o Ministério da Educação e Ciência e os sindicatos, para alteração do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas - RAAG (cf. Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) como padrão da reorganização e consolidação da rede escolar até final do ano de 2012/13.

Em 2012, a ESFFL passa a ser a sede do mega-agrupamento, designado como Agrupamento de Escola Dr. Francisco Fernandes Lopes, do qual fazem parte o Agrupamento Vertical de Escolas Dr. João Lúcio e o Agrupamento Vertical de Escolas de Moncarapacho (ambos com ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo).

Actualmente, a oferta formativa da instituição é bastante diversificada e procura ir ao encontro das necessidades dos habitantes da região. Logo, funciona em regime diurno e nocturno. Em regime diurno têm funcionado diversos cursos: Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais), Cursos Profissionais (Animador Sociocultural, Técnico de

Apoio à Infância, Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Instalações Eléctricas, Técnico de Secretariado, Técnico de Turismo). No que concerne á educação e formação de adultos, a ESFFL tem vindo a aumentar a sua oferta formativa. Neste âmbito, é de destacar a resposta que a escola proporciona a nível formativo aos adultos provenientes de outras entidades (Centro de Formação de Faro -Areal Gordo e Escola de Hotelaria e Turismo de Faro). Ao nível dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Formações Modulares, a oferta tem sido diversificada, em cursos como: Cursos EFA-NS (via escolar), Cursos EFA de Dupla Certificação (Animador Sociocultural, Técnico Auxiliar de Acção Educativa, Técnico de Instalações Eléctricas, Técnico de Contabilidade), Formações Modulares de Cultura, Língua e Comunicação/Língua Estrangeira (Inglês -Iniciação e Continuação, Alemão - Iniciação), Formação Modular de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Formação Modular de Base, Vias de conclusão do ensino secundário (cf. Decreto lei nº 357/2007 – formação e via exame), Português para todos/Português para falantes de outras línguas (PPT/PFOL), do nível A1+A2.

3.2.2 – Caracterização do Centro Novas Oportunidades

O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes (CNO-ESFF), outrora financiado pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) e presentemente pelo Estado Português, está inserido na rede de Nacional de Centros, na NUT III – Algarve e encontra-se devidamente acreditado pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades, conforme consta Diário da República – II Série, Despacho n.º 6950/2008, de 10 de Março. Encontra-se em funcionamento desde Setembro de 2008.

O concelho de Olhão localiza-se no Sotavento e Algarve Central, ocupando uma área de aproximadamente 130 km², distribuídos por cinco freguesias. É uma região privilegiada em termos de recursos naturais, sendo de destacar o seu litoral com o Parque Natural da Ria Formosa.

A pesca e a indústria conserveira eram tradicionalmente as actividades económicas de tradição. Mais recentemente surgem outras como a aquicultura, a construção civil, o comércio por grosso e a retalho e as actividades imobiliárias. A nível dos recursos naturais destacam-se o mar, as praias, as ilhas e a Ria Formosa. São também de realçar o desporto e a cultura.

Olhão tem vindo a desenvolver-se, nomeadamente em termos turísticos e de construções urbanas, o que contribuiu para o supracitado crescimento demográfico. Para além dos tradicionais Mercados Municipais de Olhão, são de mencionar o recente Porto de Recreio, a requalificação da zona ribeirinha, para além da de um centro comercial e de unidades hoteleiras de luxo.

Este concelho é um dos cinco mais populosos da região algarvia, tendo cerca de 10% dos habitantes do Algarve como residentes, ou seja, aproximadamente 45 254 habitantes.

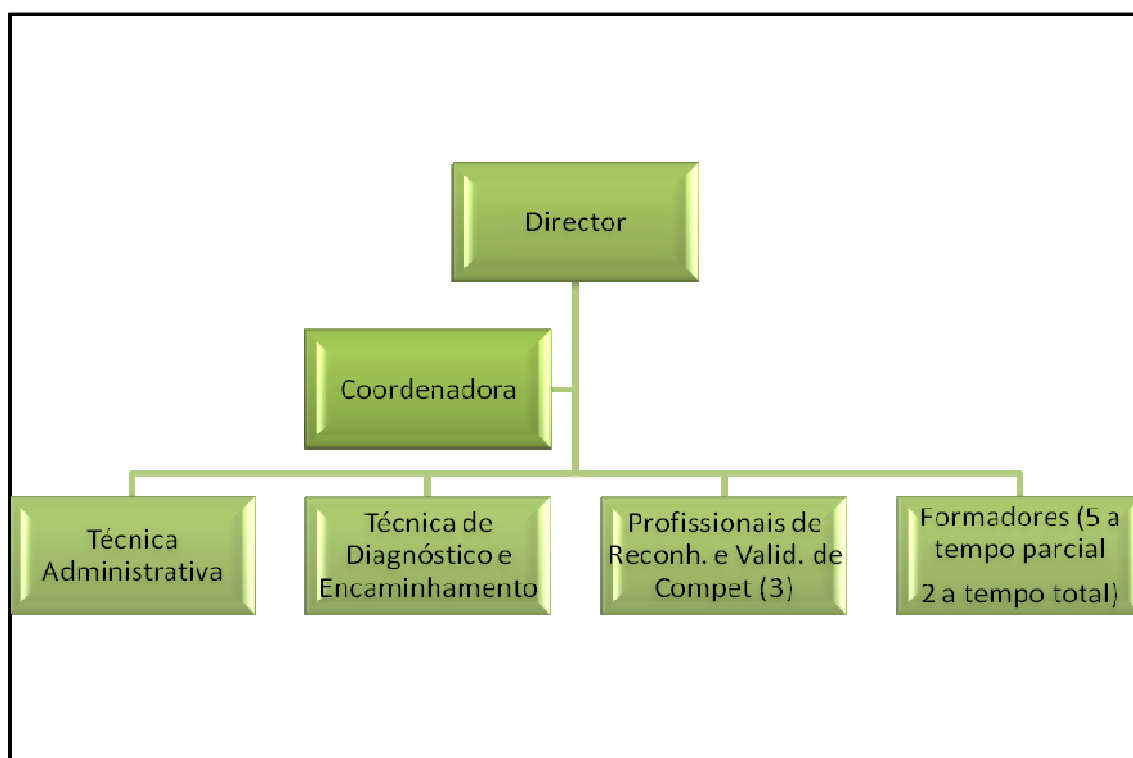
De acordo com os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011), e que correspondem a Dezembro de 2010, Olhão pode ser considerado como um concelho relativamente jovem, pois aproximadamente metade da população situa-se na faixa etária dos 25 aos 64 anos, ou seja, em idade activa.

Ainda segundo a mesma fonte, os dados relativos à região algarvia são preocupantes. Assim, a população activa da região algarvia continua a apresentar baixos níveis de escolaridade estimando-se que cerca de 49% não tem a escolaridade obrigatória. Por outro lado, o Algarve apresenta-se como a região do país com o maior número de desempregados (13,4%), sendo que num total de 29.800 desempregados em toda a região, 16.400 não têm a escolaridade obrigatória e 48% do total de desempregados são de longa duração. De salientar ainda que no conselho de Olhão existe uma grande percentagem de beneficiários do RSI, isto é na ordem dos 2.216 habitantes, constituindo-se como o segundo concelho da região com maior número de beneficiários. Estes dados espelham a existência de factores socioeconómicos e culturais debilitados, uma vez que Olhão se apresenta como um concelho com um forte índice de sazonalidade profissional, tornando-se num forte factor de desvantagem para a conclusão dos estudos.

Perante o panorama actual, a iniciativa Novas Oportunidades surge, evidentemente, como uma mais-valia para toda a comunidade local, dando resposta às necessidades do público-alvo, cumprindo a missão fulcral dos Centros, em conformidade com as indicações da tutela por possibilitar a conclusão do nível básico e/ou nível secundário num concelho onde os baixos níveis de escolaridade e o aumento das taxas de desemprego são uma realidade.

A equipa técnico-pedagógica do CNO-ESFFL (Ilustração 1) conta com os seguintes elementos um Director, uma Coordenadora, três Profissionais de RVC, uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, uma Técnica Administrativa e sete formadores. As atribuições de cada elemento são as que constam na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, elaborada pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Ilustração 2 - Organograma do CNO_ESFFL



3.2.3 – Dimensões / etapas de intervenção

O trabalho desenvolvido pelo CNO-ESFFL decorre numa sequência faseada, seguindo as orientações que constam na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades. Tendo

em conta essas orientações, os candidatos que procuram o centro são informados sobre a documentação necessária para efectivarem a sua inscrição; após o acolhimento, é realizado o diagnóstico e a triagem, seguindo-se o encaminhamento para oferta educativa mais adequada ao perfil do candidato.

Num primeiro momento (*acolhimento dos candidatos*) procura-se garantir um atendimento de qualidade que possibilite o reconhecimento das expectativas dos adultos, Nesta fase procede-se ao acto de inscrição do adulto no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

Na fase seguinte (*diagnóstico e triagem*), em duas sessões, são recolhidos dados que possibilitem traçar o perfil do candidato. A primeira sessão é realizada em pequeno grupo, com a finalidade recolher elementos considerados pertinentes sobre o percurso de vida do adulto (a nível, pessoal e profissional). A segunda sessão (sessão individual) consiste numa entrevista semi-directiva que possibilitar a clarificação das informações obtidas na sessão anterior.

Após a elaboração do seu perfil, (fase de encaminhamento) é negociado com o adulto a possibilidade de encaminhamento para a oferta considerada mais adequada. O adulto pode ser encaminhado para o processo de RVCC ou para outras ofertas educativas e formativas.

Caso o candidato seja encaminhado para o processo de RVCC é convidado (na fase de reconhecimento) a reconhecer as competências adquiridas ao longo da vida através da metodologia de balanço de competências, procurando enquadrar-se o referencial de competências-chave no percurso autobiográfico do adulto. É nesta etapa que a equipa acompanha o adulto na construção do seu PRA.

Previamente ao início do processo de reconhecimento, a equipa técnico-pedagógica reúne com o objectivo de serem conhecidos e discutidos os perfis dos adultos que irão integrar o(s) grupo(s) a acompanhar e calendarizar as sessões do processo.

Já com o cronograma elaborado, dão-se início às sessões de reconhecimento de competências que serão primeiramente realizadas em grupo (até 15 elementos). Estas sessões têm uma duração de 2 horas e uma frequência bissemanal (no caso do nível básico - NB) ou trissemanal (no caso do nível secundário - NS). Sempre que necessário serão ainda desenvolvidas acções de formação complementar.

Após as sessões de grupo, a equipa técnico-pedagógica reúne de novo para fazer um balanço das actividades, das dificuldades sentidas e realizar uma planificação dos ajustamentos dos instrumentos julgados necessários. Durante esta reunião estudam-se casos mais específicos de adultos com maiores dificuldades e, caso se justifique, equaciona-se a sua possibilidade de encaminhamento para outras ofertas educativas (Cursos de Educação e Formação de adultos (EFA) de NB2, NB3 ou NS ou Unidades de Formação de Curta Duração (UFCDs) que permitam a conclusão do nível de certificação pretendido, de acordo com a Orientação Técnica 5/2010 da ANQ). Quanto aos adultos que têm perfil para prosseguir o RVCC são calendarizadas as primeiras sessões individuais para apoio na elaboração dos portefólios, que poderão ser realizadas com o profissional de RVC e/ou os formadores das várias áreas. À medida que vão decorrendo as sessões individuais são agendados (em conjunto com a equipa) prazos de entregas dos portefólios. O agendamento das sessões individuais tem em consideração a disponibilidade dos adultos e as suas dificuldades, destinando-se ao esclarecimento das dúvidas existentes e ao aperfeiçoamento do portefólio em fase de produção.

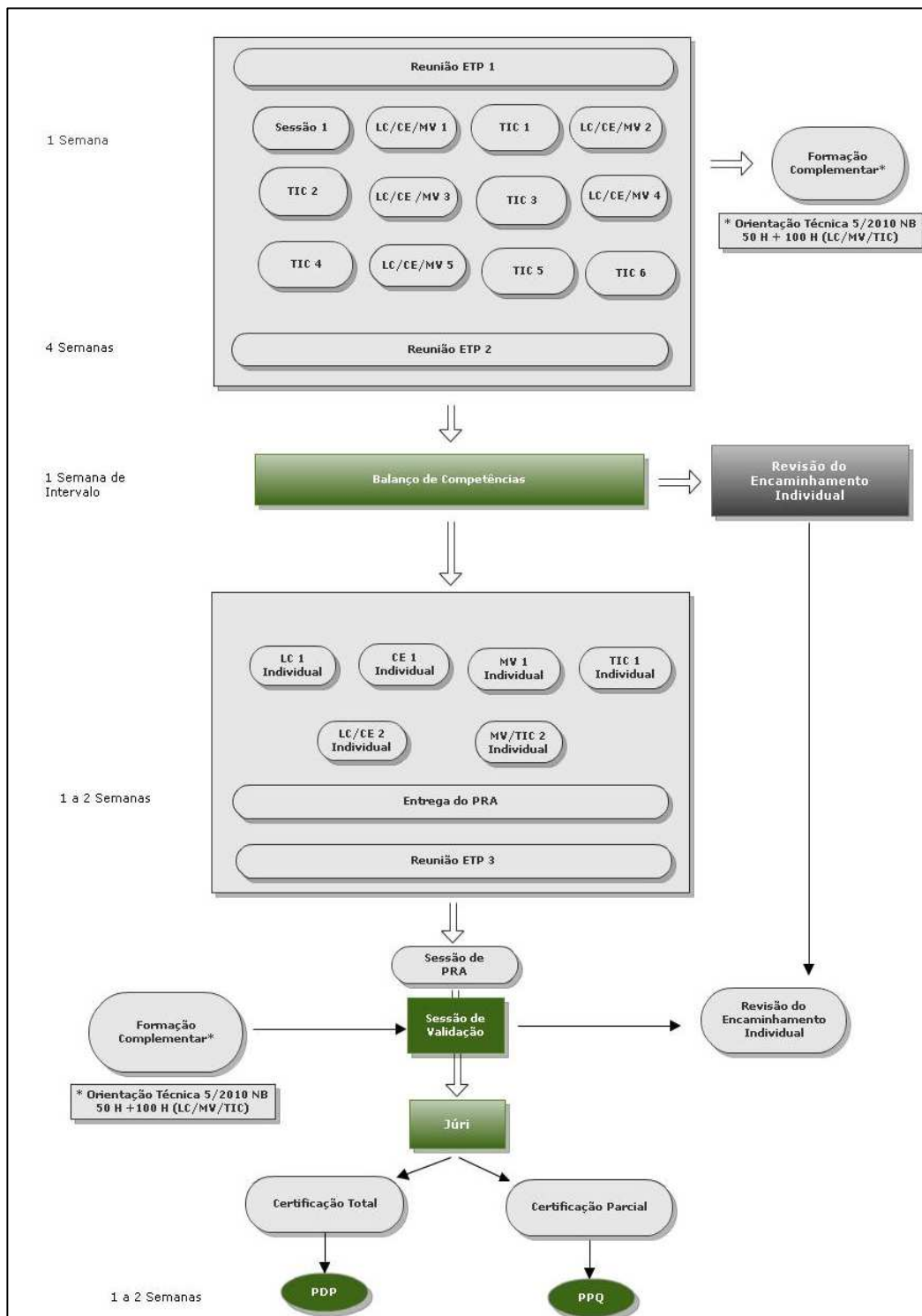
Após a sessão de finalização do PRA, a equipa, conjuntamente com o adulto, analisa e avalia o documento face ao referencial de competências-chave (sessão de validação). Nesta sessão serão validadas e identificadas as competências existentes ou as que ainda precisam de ser desenvolvidas, podendo dar-se o caso de ser necessário fazer uma revisão do encaminhamento individual. É nesta sessão que se tomam decisões sobre quais os adultos que serão propostos para uma certificação total e quais os que apenas irão alcançar uma certificação parcial.

A certificação de competências é o momento final do processo de RVCC e realiza-se perante um júri de certificação constituído pelo profissional de RVC, que acompanhou o adulto, pelos formadores das áreas do referencial e um avaliador externo.

Após a conclusão do processo, o adulto é convidado a elaborar o seu PDP, com o objectivo de dar continuação ao seu percurso de qualificação/aprendizagem identificando possibilidades de prosseguimento de aprendizagens, de forma a construir o seu projecto pessoal e profissional. Caso tenha sido apenas certificado parcialmente, em vez do PDP, irá elaborar (com o apoio do profissional de RVC e/ou a técnica de diagnóstico e encaminhamento) um plano pessoal de qualificação (PPQ), de modo a poder concluir a sua certificação relativamente ao nível pretendido, através da frequência de UFCD ou integrando cursos EFA, previstos na Orientação Técnica 5/2010 da ANQ.

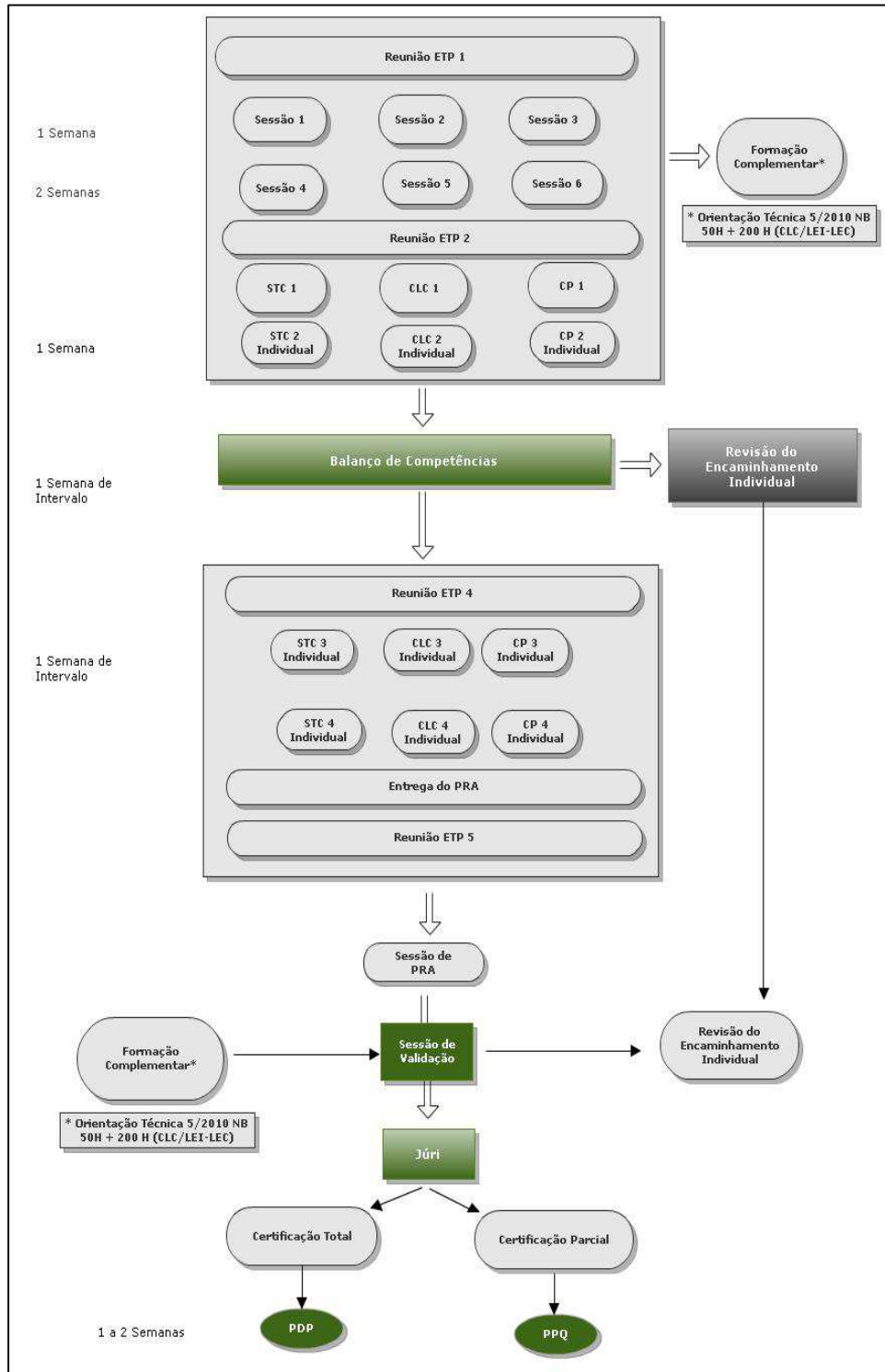
Os quadros seguintes apresentam de forma esquemática a estruturação das sessões do processo de RVCC, o primeiro referente ao NB e o segundo ao NS. De mencionar ainda que no NB (Ilustração 2) são apresentadas as seguintes áreas de competência: Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Matemática para a Vida (MV). Ao nível do secundário (Ilustração 3) as áreas de competência correspondem às seguintes: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC).

Ilustração 2- Estruturação do processo RVCC no Nível Básico



Fonte: documentação interna do CNO-ESFFL

Ilustração 3- Estruturação do processo RVCC no Nível Secundário



Fonte: documentação interna do CNO-ESFFL

3.2.4 – Redes e parcerias

O CNO-ESFFL tem investido no alargamento das suas relações com entidades e estruturas locais, de forma a melhorar os serviços prestados junto da população.

Foram assinados protocolos com a Junta de Freguesia de Moncarapacho, a Associação Movimento Juvenil em Olhão – MOJU e o Sindicato dos Profissionais de Futebol Liga Sagres (1ª Divisão).

Para além disso, o centro estabeleceu ainda parcerias com o Núcleo Local de Inserção (NLI) da Segurança Social e com o Centro de Emprego de Olhão, entidades que nos têm vindo a encaminhar com regularidade candidatos desempregados beneficiários do subsídio de desemprego ou do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Ainda neste âmbito, o centro tem estabelecido também contactos com entidades regionais, tais como o Sporting Clube Olhanense e o Centro de Bem-Estar Social Nossa Senhora de Fátima, a Câmara Municipal de Olhão e as diferentes Juntas de Freguesia, sobretudo a de Olhão. São ainda mantidos contactos que permitem uma melhor articulação com todas as escolas / agrupamentos de escolas do concelho/região.

3.2.5 – Perfil dos adultos

Em 2008 (ano de abertura do centro) o perfil dos candidatos inscritos no CNO_ESFFL era heterogéneo. Muitos candidatos evidenciavam um baixo índice de habilitações académicas e precários conhecimentos e hábitos de investimento escolar. No entanto, verificava-se também a existência de adultos detentores de uma vasta experiência profissional e formativa, alguns inclusivamente com sólidos conhecimentos de língua estrangeira (expressão oral e escrita) e conhecimentos de informática na óptica do utilizador. Para além disso, havia ainda candidatos que se destacavam pela elevada autonomia, dinamismo e consciência crítica.

Progressivamente o perfil dos candidatos foi sofrendo alterações, sendo que actualmente, já não é tão diversificado. Assim, a partir de 2011, a maioria dos candidatos passou a evidenciar um baixo nível de habilitações académicas (inferiores ao 9º ano), havendo muitos que se encontravam vinculados a trabalhos precários ou desempregados. Diversos candidatos mencionaram a necessidade monetária como factor principal de abandono escolar, associada a uma certa desmotivação. A supressão de alguns currículos escolares ou áreas (ao nível do ensino secundário) associados ao desconhecimento de soluções para o *terminus* escolar foram também registados em alguns dos candidatos que se inscreveram com a intenção de concluir o 12º ano.

Inicialmente, os adultos procuravam CNO-ESFFL fizeram-no voluntariamente para aumentarem a sua escolaridade e/ou qualificação (por motivos pessoais ou de valorização social ou progressão profissional). A partir de 2011 registou-se a afluência de utentes provenientes de encaminhamentos realizados pelo NLI da Segurança Social de Olhão e pelo pólo de Olhão do Instituto de Emprego e Formação Profissional, registando-se mais recentemente uma maioria que apresentava um nível de escolaridade inferior ao 6º ano. Estes candidatos manifestavam alguma desmotivação, receio ou resistência em se inscreverem no CNO, devido a um percurso escolar anterior marcado pelo insucesso.

Perante esta nova realidade, a equipa tentou de alguma forma apoiar os adultos que se encontravam a frequentar o centro, tendo, no entanto, consciência de que as respostas que oferecia não iam forçosamente colmatar as suas reais necessidades enquanto desempregados e que o investimento nas qualificações não seria naturalmente uma das suas prioridades.

Trabalhar com adultos carenciados nem sempre tem sido fácil e só com muito esforço, empenho e dedicação de toda a equipa tem sido possível motivar os adultos para prosseguirem e finalizarem os processos de RVCC. Infelizmente nem sempre é possível evitar que alguns dos candidatos abandonem os processos. Ainda assim, tem sido gratificante presenciar o progresso pessoal e académico de muitos destes adultos que inicialmente se encontravam desmotivados e que após a certificação chegaram a expressar a intenção de dar continuidade ao seu percurso formativo. Além disso, a equipa tem vindo a

testemunhar casos em que a conclusão do nível de escolaridade pretendido possibilitou a reinserção de candidatos no mercado de trabalho ou a sua progressão profissional.

3.2.6 – Caracterização dos candidatos inscritos em 2011

A. Caracterização por faixa etária

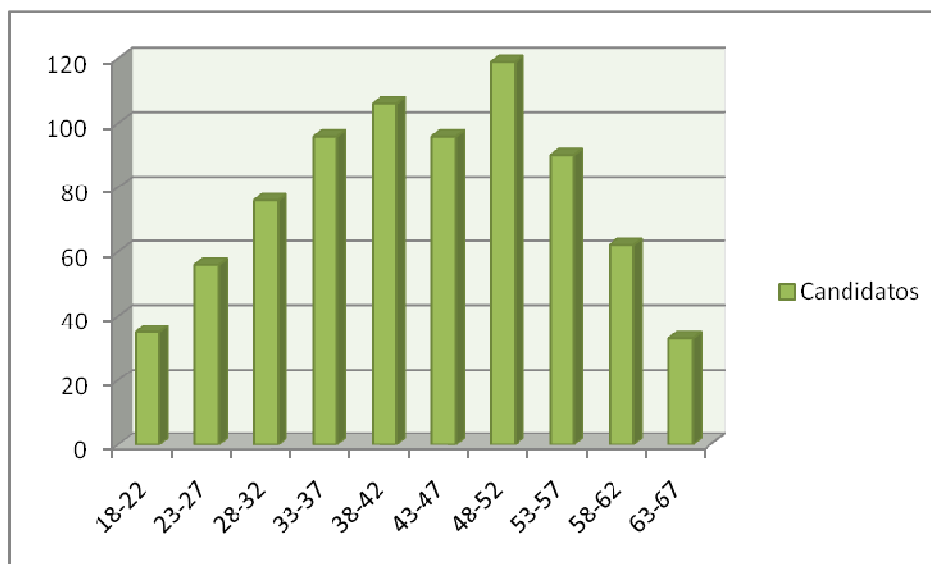
No que diz respeito aos 769 adultos que se inscreveram em 2011, e de acordo com os dados retirados da plataforma SIGO, constatou-se que cerca de 15% (ou seja, 119 adultos) se situaram na faixa etária entre os 48 e os 52 anos, aproximadamente 14% (isto é, 106 adultos) encontraram-se entre os 38 e os 42 anos e cerca de 12% dos adultos enquadraram-se na faixa etária entre os 33 e os 37 anos (isto é, 96 adultos), o mesmo acontecendo para a faixa etária entre os 43 e os 47 anos e para o grupo com idades compreendidas entre os 53 e os 57 anos (ambos com 90 adultos). Seguidamente foram registadas inscrições de adultos pertencentes a outras faixas etárias: 28-32 anos (com 76 adultos, ou seja, 10%), 58-62 anos (com 62 adultos, isto é, 8%) e 23-27 anos (com 56 adultos, correspondendo a 7%). Por último, abaixo dos 23 anos inscreveram-se apenas 35 adultos (cerca de 5%) e acima dos 63 anos apenas 33 (aproximadamente 4%) - conforme Quadro 1a e Gráfico 1a, seguidamente apresentados.

Quadro 1a: Distribuição dos candidatos por faixa etária

Faixa Etária	Candidatos	Percentagem
18-22	35	5%
23-27	56	7%
28-32	76	10%
33-37	96	12%
38-42	106	14%
43-47	96	12%
48-52	119	15%
53-57	90	12%
58-62	62	8%
63-67	33	4%
Total	769	100%

Fonte: SIGO

Gráfico 1a: Distribuição dos candidatos por faixa etária



Fonte: SIGO

A análise dos dados anteriores revela que a maioria dos adultos inscritos em 2011 se situou entre os 33 e os 57 anos, isto é, aproximadamente 66% dos inscritos (o que corresponde a 507 adultos) enquadraram-se na faixa etária em idade activa. Quanto aos restantes 34% (ou

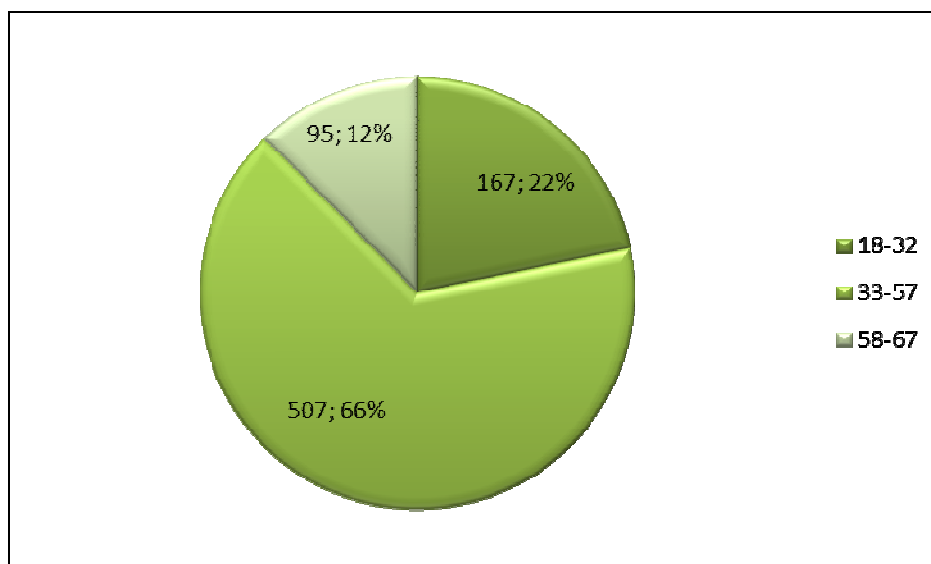
seja, 362 adultos), os mesmos encontraram-se distribuídos por duas fixas etárias distintas, sendo que 22 % (isto é, 167 adultos) possuíam idade inferior aos 33 anos e 12 % (ou seja, 95 adultos) tinham mais de 58 anos (conforme Quadro 1b e Gráfico 1b seguidamente apresentados).

Quadro 1b: Distribuição dos candidatos por faixa etária, principais categorias

Faixa Etária	Candidatos	Percentagem
18-32	167	22%
33-57	507	66%
58-67	95	12%
Total	769	100%

Fonte: SIGO

Gráfico 1b: Distribuição dos candidatos por faixa etária, principais categorias



Fonte: SIGO

Estes resultados possivelmente estão relacionados com um maior investimento pessoal e profissional geralmente demonstrado entre os 33 e os 57 anos e com objectivos de formação para consolidar e/ou intenções de progredir profissionalmente. Uma outra

hipótese prende-se com a situação de desemprego com que muitos se confrontavam, havendo, nesses casos, encaminhamentos realizados por parte do IEFP e da Segurança Social, que possivelmente estaria a contribuir para o aumento do número de inscrições desta faixa etária.

Relativamente aos mais jovens (com menos de 33 anos) e aos mais velhos (com mais de 58 anos), os mesmos, provavelmente teriam menos capacidades para se empenharem no aumento das suas qualificações, uma vez que os mais jovens se encontravam marcados por um percurso de insucesso escolar e/ou sentiam-se satisfeitos por estarem empregados não possuindo uma ambição imediata de ascensão profissional. Os mais velhos, por seu lado, frequentemente, teriam consciência das barreiras existentes em termos da sua empregabilidade, não valorizando a possibilidade de investimento ao nível das qualificações.

B. Caracterização por género

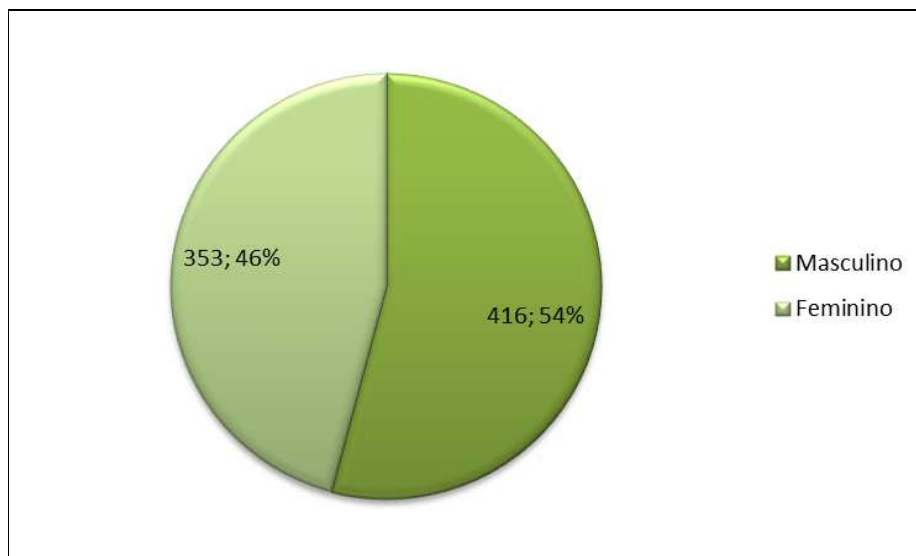
Quanto à distribuição por género, os dados recolhidos a partir do SIGO remetem para uma distribuição equilibrada ao nível do género. Assim, em 2011 inscreveram-se 416 homens e 353 mulheres, ou seja, cerca de 54 % dos inscritos pertence ao sexo masculino e 46% são do sexo feminino (ver Quadro2 e Gráfico 2).

Quadro 2: Distribuição dos candidatos por género

Género	Candidatos	Percentagem
Masculino	416	54%
Feminino	353	46%
Total	769	100%

Fonte: SIGO

Gráfico 2: Distribuição dos candidatos por género



Fonte: SIGO

C. Caracterização por nível de escolar

Em relação à distribuição por nível de instrução é de assinalar que do universo das 769 inscrições registadas em 2011, 302 adultos (cerca de 39%) tinham o 9º ano completo, 228 adultos (o que corresponde a 30%) possuíam o 4º ano de escolaridade e 200 adultos (aproximadamente 26%) eram detentores do 6º ano de escolaridade completo. Apenas 39 adultos (por volta de 5%) não concluíram o 1º ciclo do ensino básico.

Provavelmente, os candidatos que procuraram a certificação ao nível do 12º ano de escolaridade (cerca de 39%, isto é, 302 candidatos) fizeram-no de forma voluntária pela possibilidade de empregabilidade ou progressão profissional, o que justificou a sua afluência ao CNO-ESFLL. Quanto à procura da certificação ao nível do básico esta correspondeu à maioria das inscrições realizadas em 2011 (aproximadamente 61%, ou seja, 467 candidatos), estando provavelmente relacionada com os encaminhamentos de adultos em situação de desemprego por parte do IEFP e da Segurança Social. De referir ainda que ao nível do básico, registou-se um número mínimo de inscrições de utentes com habilitações inferiores ao 4º ano de escolaridade (cerca de 5% do número total de inscritos, isto é, 39 adultos), presumindo-se que talvez tenham espelhado a realidade da existência de

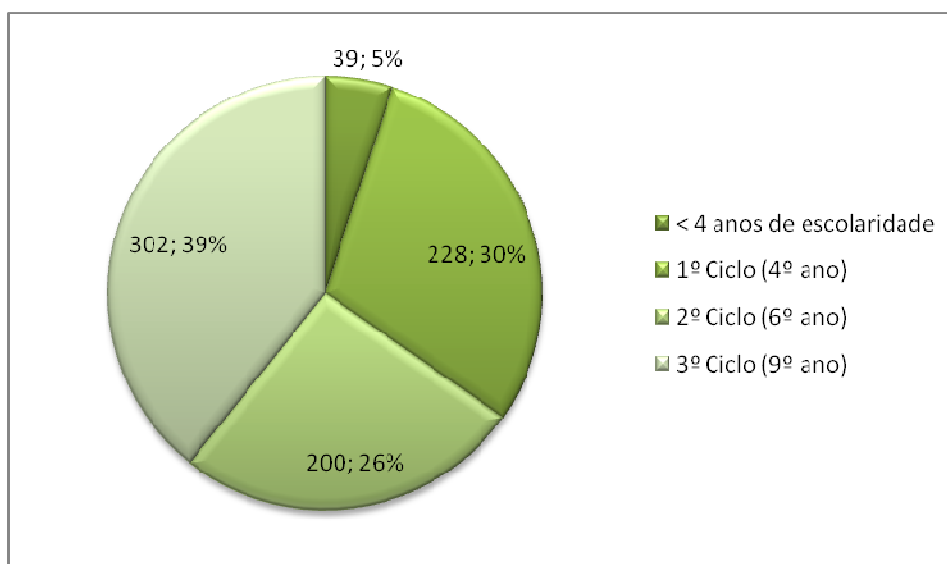
um reduzido número de adultos com tão baixa escolaridade no concelho de Olhão (consultar Quadro 3 e Gráfico 3).

Quadro 3: Distribuição dos candidatos por nível escolar

Nível escolar	Candidatos	Percentagem
< 4 anos de escolaridade	39	5%
1º Ciclo (4º ano)	228	30%
2º Ciclo (6º ano)	200	26%
3º Ciclo (9º ano)	302	39%
Total	769	100%

Fonte: SIGO

Gráfico 3: Distribuição dos candidatos por nível escolar



Fonte: SIGO

D. Caracterização da situação face ao emprego

No que concerne à situação face ao emprego, atesta-se que, do universo de 369 inscritos no CNO-ESFFL em 2011, 297 adultos (cerca de 39%) aquando da inscrição estavam desempregados há mais de dois anos (Desempregados de Longa Duração - DLD), 219 adultos (por volta de 28%) estavam desempregados há menos de dois anos (Desempregados

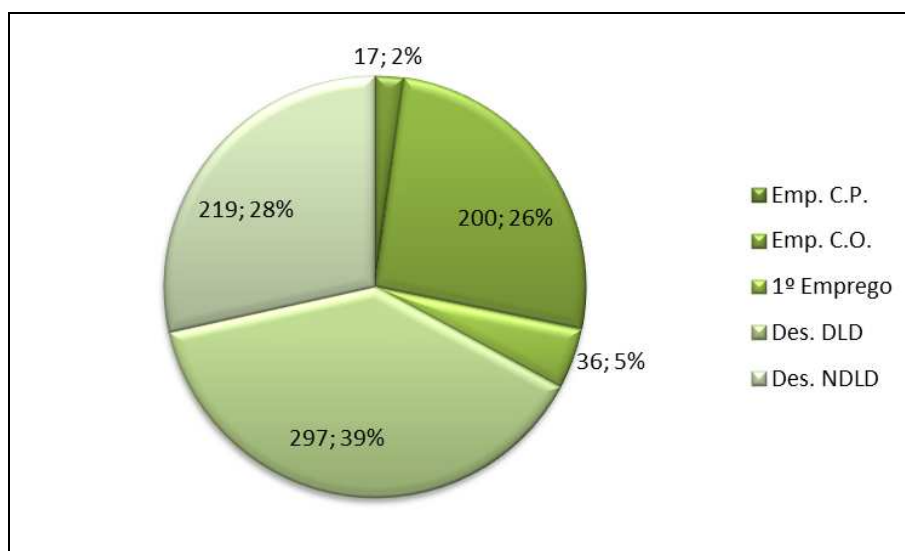
de Não Longa Duração - NDLD). Significa isto que se registaram 516 inscrições pertencentes a adultos desempregados, ou seja, aproximadamente 67% dos utentes encontravam-se desempregados no momento em que se inscreveram no CNO. Ao nível dos empregados registaram-se 200 inscrições (isto é, 26%) de empregados por conta de outrem e 17 (ou seja, 2%) por conta própria. Isto é, apenas 217 (por volta de 28%) adultos encontravam-se a trabalhar no momento da sua inscrição. À procura do primeiro emprego estavam apenas 17 candidatos (aproximadamente 2%) - Ver Quadro 4 e Gráfico 4.

Quadro 4: Distribuição dos candidatos por situação face ao emprego

Situação face ao emprego	Candidatos	Percentagem
Emp. C.P.	17	2%
Emp. C.O.	200	26%
1º Emprego	36	5%
Des. DLD	297	39%
Des. NDLD	219	28%
Total	769	100%

Fonte: SIGO

Gráfico 4 : Distribuição dos candidatos por situação face ao emprego



Fonte: SIGO

E. Estado dos adultos inscritos em 2011

No que respeita ao encaminhamento dos adultos que procuraram o centro no ano de 2011 presente ano, podemos constatar que num total de 769 adultos, um número reduzido de adultos (7 adultos, isto é, 1% do total de inscritos) permaneceram no estado de inscritos (3 adultos no NB e 4 no NS).

No que concerne aos encaminhamentos, é de mencionar que do universo de inscritos em 2011 foram encaminhados para diversas ofertas educativas 262 adultos (ou seja, 34% do total de inscritos) sendo que a grande maioria deles (240 candidatos) se situava ao nível do secundário e apenas 22 candidatos se encontravam ao nível do básico. Esta discrepância de números possivelmente deveu-se ao perfil dos candidatos que estaria mais adequado a um conjunto de ofertas educativas ao nível do ensino secundário (inclusivamente na escola onde o centro está inserido).

Quanto aos adultos encaminhados para processos de RVCC (507 candidatos, ou seja, 66% do total de inscritos) verifica-se que 172 adultos (ou seja, 22% do total de inscritos no CNO) se mantiveram no estado de encaminhados para RVCC (e não iniciaram o processo). Desses, 166 adultos encontravam-se no NB e 6 no NS. Esta incidência mais elevada de adultos do nível básico (que estando encaminhados para processo não o chegaram a iniciar), possivelmente deve estar relacionada os encaminhamentos realizados pelo IEFP e pela Segurança Social, uma vez que a esmagadora maioria desses candidatos tinha o nível básico incompleto. De facto, muitos dos adultos desempregados ao serem encaminhados para o processo RVCC e convocados para o seu início, não chegavam a aparecer, acabando por não responder às tentativas de contacto (quer por carta, quer por telefone) por parte do centro.

Relativamente aos adultos que se encontravam em fase de reconhecimento, isto é, 52 candidatos (cerca de 7% do total de inscritos em 2011) verifica-se que 25 adultos eram candidatos ao NB e 27 ao NS. Estes adultos, por diversos motivos, encontravam-se ainda na fase da elaboração dos seus portefólios, pelo que só após a conclusão do mesmo é que seriam propostos a júri de certificação.

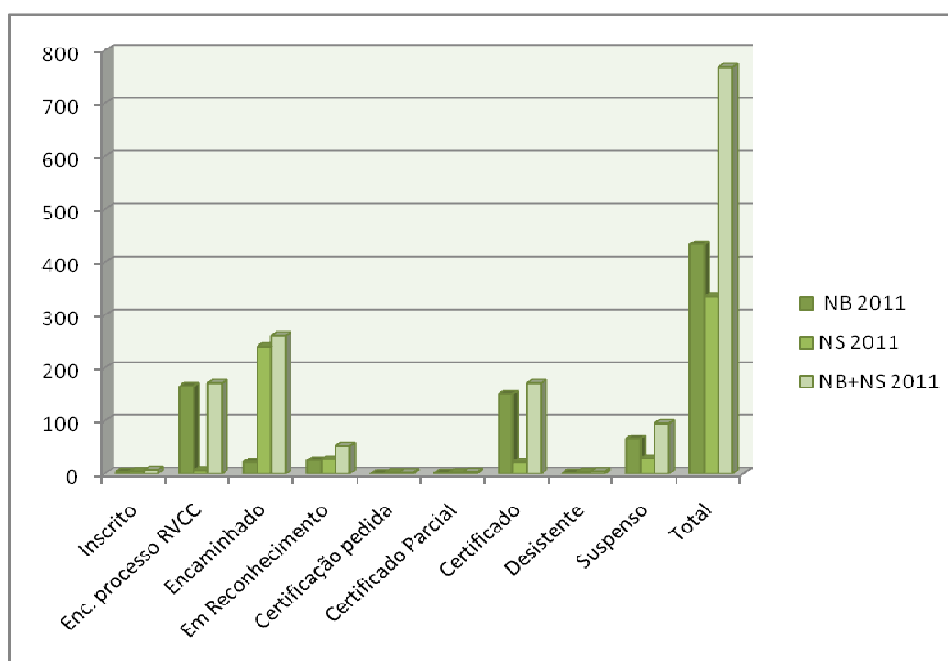
Ao nível dos certificados, da totalidade de adultos inscritos em 2011, os dados apontam para 2 adultos do NS com certificação pedida e para 175 certificações (aproximadamente 22% do total de inscritos), das quais 172 certificações foram registadas como totais (150 de NB e 22 de NS), tendo apenas ocorrido 3 certificações parciais (1 de NB e 2 de NS). Esta diferença em termos de certificações entre NS e NB prende-se com a natureza dos processos de NB e NS. O processo de NS é por si só um processo mais complexo, exigente, moroso e que se prolonga mais no tempo, comparativamente ao processo de NB, pelo que é natural que dos inscritos em 2011 os candidatos de NB constituam a grande maioria dos certificados nesse mesmo ano (consultar Quadro 5 e Gráfico 5).

Quadro 5 :Distribuição dos inscritos em 2011 por estado no processo RVCC e nível de escolaridade

Estado - Processos RVCC	NB 2011	Percent NB 2011	NS 2011	Percent NS 2011	NB+NS 2011	Percent NB+NS 2011
Inscrito	3	1%	4	1%	7	1%
Encaminhado para processo RVCC	166	38%	6	2%	172	22%
Encaminhado para outras ofertas educativas (que não o processo RVCC)	22	5%	240	72%	262	34%
Em Reconhecimento	25	6%	27	8%	52	7%
Certificação pedida	0	0%	2	1%	2	0%
Certificado Parcial	1	0%	2	1%	3	0%
Certificado	150	35%	22	7%	172	22%
Desistente	1	0%	3	1%	4	1%
Suspenso	66	15%	29	9%	95	12%
Total	434	100%	335	100%	769	100%

Fonte: SIGO

Gráfico 5: Distribuição dos inscritos em 2011 por estado no processo RVCC e nível de escolaridade



Fonte: SIGO

Por último, os adultos mais desmotivados acabaram por ser suspensos do processo (95 adultos, ou seja, 12% dos adultos inscritos em 2011). Destes 66 situam-se no NB e 29 no NS. Apenas 1% dos candidatos passaram ao estado de desistentes (1 de NB e 4 de NS). Estes dados permitem constatar que é ao nível do básico que se encontra o maior número de suspensões, apesar do processo do nível secundário ser mais exigente.

Tais suspensões resultam da falta de assiduidade por parte dos adultos nas sessões de reconhecimento de competência, quer do grupo, quer ao nível dos atendimentos individuais, apesar dos contactos regulares realizados por parte do centro para esse efeito. Muitos adultos tinham já efectuado algum trabalho, porém, ao serem orientados para o aperfeiçoamento das suas produções ou para aprofundarem os seus conteúdos, mostravam dificuldades ou insegurança. Apesar da insistência por parte da equipa do centro e da disponibilidade para prestar apoio na ultimização dos seus trabalhos, vários rejeitaram ou mostravam-se relutantes em se empenharem nesse sentido, preferindo que o seu portefólio permanecesse sem qualquer alteração. Outros ainda expressavam a sua indignação para mediante o facto de serem “obrigados” a frequentarem as sessões, sob pena de serem

penalizados pela retirada do seu subsídio (caso dos beneficiários do RSI que se encontram na sua maioria no NB). Por essa razão, apesar de estarem presentes nas sessões, tais candidatos recusaram elaborar qualquer tipo de trabalho, desmobilizaram assim que terminaram as sessões de grupo e iniciaram os atendimentos individuais. Outros factores explicativos para as suspensões podem estar associados à instabilidade profissional do concelho, isto é, a sazonalidade e a precariedade de muitos empregos.

3.3 – Concepção e implementação do projecto

3.3.1 – Concepção do projecto

O *Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais* surge com o intuito de contornar um problema resultante do carácter obrigatório definido por uma medida política, que colocou dificuldades não só aos adultos, como também às equipas dos CNO.

Deste modo, assume-se como uma nova proposta de acompanhamento de adultos ao nível dos seus projectos e competências profissionais que se pretende que funcione complementarmente e de forma articulada com o processo RVCC, partindo das necessidades dos adultos interessados.

Este projecto visa reforçar a dimensão profissional já anteriormente trabalhada no processo RVCC, tendo em conta que “a referência «ao longo da vida» não pode ser lida apenas pelo lado da «reciclagem» ou do trabalho e deve integrar o conjunto das dimensões que fazem parte da vida de uma vida humana” (Rodrigues e Nóvoa, 2008, p. 12). Tem como missão apoiar o adulto na sua reflexão sobre o seu passado e o seu presente, de modo a ajudá-lo a perspectivar os seus projectos profissionais futuros, procurando acompanhar ou supervisionar a sua posterior concretização. Pretende ainda incentivar os adultos em processo a desenvolverem atitudes e comportamentos facilitadores da sua inserção profissional. Por outras palavras, procura envolver cada adulto “num processo de reflexão,

de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional” (Rodrigues e Nóvoa, 2008, p.12)

A elaboração dos objectivos mais específicos do projecto teve em consideração a perspectiva de Pinto, *et al* (2008) descrita no manual editado pela ANQ (*Instrumentos de apoio à Construção de um Projecto Vocacional nos Centros Novas Oportunidades*):

- Promover a valorização pessoal, a partir da identificação, reconhecimento e clarificação de diferentes dimensões pessoais;
- Facilitar no adulto a construção de forma activa e progressiva de um conceito de si próprio multi-dimensional, evolutivo e interactivo;
- Promover uma atitude pró-activa com base na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de atitudes e competências de exploração, selecção, interacção e optimização de oportunidades;
- Desenvolver técnicas eficazes de procura de emprego (elaboração/actualização do Curriculum Vitae, elaboração de uma Carta de Apresentação, realização de *role-playing* de situações de Entrevistas de Emprego);
- Desenvolver competências facilitadoras de uma (re)integração profissional, adaptada a contextos de incerteza e imprevisibilidade;
- Reforçar a importância das competências pessoais, sociais e de realização na construção do projecto profissional de cada adulto.

Para atingir estes objectivos, foram abordados temas em complementaridade com o processo de RVCC de forma integrada (parcialmente ou mesmo totalmente) nas sessões que iriam de correr com um grupo de adultos que eu iria acompanhar.

No quadro que se segue (Quadro 6) encontra-se a planificação do projecto implementado, tendo em consideração a articulação dos quatro temas do projecto (Auto-valorização, Exploração e optimização de oportunidades, Desenvolvimento do poder pessoal, Construção de um projecto profissional).

Quadro 6: Planificação do Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais, por tema e datas das sessões

Temas	Sessões	Datas
Auto-valorização	1	8 de Novembro
	2	10 de Novembro
	3	15 de Novembro
	4	24 de Novembro
Exploração e optimização das oportunidades	5	29 de Novembro
	6	5 de Dezembro
Desenvolvimento do poder pessoal	7	12 de Dezembro
Construção do projecto profissional	8	21 de Dezembro

Algumas das sessões do projecto foram integradas nas sessões de reconhecimento de competências do grupo e outras foram agendadas de acordo com a disponibilidade e interesse dos adultos que aderiram a este projecto.

Assim que o projecto foi delineado e os objectivos estabelecidos, planificadas as actividades e estruturadas as sessões, tornou-se evidente a relevância da sua concretização imediata. Tal percepção coincidiu com o momento em que fui responsável pelo acompanhamento de um grupo de nível básico, pelo que optei por expor o projecto a esses adultos numa das sessões de reconhecimento (em Novembro de 2011). Dos 15 adultos que constituíam o grupo, doze manifestaram interesse em participar.

Cada sessão teve a duração de 2 horas (à excepção da sessão de apresentação do projecto que durou apenas 30 minutos) tendo decorrido em horário pós-laboral, no decurso dos meses de Novembro e Dezembro de 2011.

3.3.2 – Participantes envolvidos

Os participantes envolvidos encontravam-se em fase inicial do processo de RVCC de nível

básico e após a apresentação do projecto aceitaram (de modo voluntário) o convite para integrá-lo, uma vez que o mesmo seria promotor da reflexão e poderia apoiar nas tomadas de decisão, nomeadamente ao nível profissional, no âmbito dos seus percursos de vida.

No que concerne aos sujeitos que foram alvo do programa (N= 12) é possível avançar com uma caracterização do grupo. Todos os participantes compunham um grupo de adultos que se encontrava em processo de reconhecimento de competências com vista à obtenção de uma certificação de Nível Básico (50% Nível B2 e 50% Nível B3).

Quanto ao género, o grupo foi constituído maioritariamente por elementos do sexo masculino. Assim, 75% (9) eram homens e 25% (3) mulheres. Relativamente às faixas etárias que compunham o grupo que integrou o projecto verifica-se que se encontravam entre os 30 e os 47 anos. No que respeita à situação face ao emprego, embora inicialmente este projecto tivesse em vista sujeitos desempregados, englobou também três indivíduos activos que, espontaneamente decidiram frequentar as sessões.

3.3.3 – Planificação das sessões

Seguidamente são apresentadas as sessões que foram planificadas para o grupo, tendo em conta os temas, objectivos, actividades, metodologia e recursos necessários. Foram trabalhados quatro temas diferentes (Auto-valorização - ver Quadro 7, Exploração e optimização de oportunidades- ver Quadro 8, Desenvolvimento do poder pessoal – ver Quadro 9 e Construção do projecto profissional – ver Quadro 10).

O primeiro tema (Auto-valorização) englobou quatro sessões e as sessões seguintes foram distribuídas pelos outros temas. Optou-se por realizar quatro sessões para o tema da Auto-valorização, uma vez que se considerou esta temática como sendo basilar para o projecto em questão; isto é, considerou-se fundamental o investimento em actividades que promovessem o auto-conhecimento, a auto-estima e a auto-valorização junto de adultos que possivelmente se encontrariam numa situação de grande fragilidade pessoal e social

Tema 1 – Auto-valorização (Sessões: 0, 1,2,3 e 4)

Objectivos

Promover a valorização pessoal, a partir da identificação, reconhecimento e clarificação de diferentes dimensões pessoais;

- Facilitar no adulto a construção de forma activa e progressiva de um conceito de si próprio multi-dimensional, evolutivo e interactivo;
- Desenvolver técnicas eficazes de procura de emprego

Quadro 7: Planificação das sessões do projecto – Tema 1 Auto-valorização

	Objectivos	Actividades	Metodologia	Recursos
<p><u>Sessão 0</u> (ver anexo8)</p> <p>Apresentação do projecto</p> <p>(Sessão integrada numa sessão do processo de reconhecimento de competências)</p>	<p>Sensibilizar os adultos para a sua participação no programa</p> <p>Auscultar as expectativas iniciais dos participantes que voluntariamente optaram por frequentar este programa</p>	<p>Apresentação do Programa</p> <p>Preenchimento de um Questionário de Motivação inicial face ao projecto</p>	<p>Expositiva</p>	<p>Fichas - Questionário de motivação inicial (ver anexo 9)</p>
<p><u>Sessão 1</u> (ver anexo1)</p> <p>Síntese do meu percurso de vida</p> <p>(Sessão integrada numa sessão do processo de reconhecimento de competências)</p>	<p>Realizar e apresentar ao grupo uma síntese do percurso de vida</p> <p>Conhecer as regras para a elaboração de um Curriculum Vitae</p>	<p>Síntese do percurso de vida</p> <p>Apresentação oral da síntese do percurso de vida</p> <p>Orientações para a elaboração <i>Curriculum Vitae</i></p>	<p>Expositiva</p> <p>Role Playing</p>	<p>Ficha Síntese do Percurso de Vida</p> <p>Modelos de Currículos (Clássico e Europass)</p>

<p>Sessão 2 (ver anexo2)</p> <p>Reconhecer os meus atributos</p> <p>(sessão integrada numa sessão do processo de reconhecimento de competências)</p>	<p>Conhecer o papel da consulta de fontes de informação na procura de emprego</p> <p>Proceder a uma análise atenta de anúncios de ofertas de emprego</p> <p>Elaborar um anúncio pessoal a partir da consulta de anúncios de procura de emprego</p> <p>Elaborar uma carta de apresentação a partir de um modelo de carta</p>	<p>O papel da consulta de fontes de informação na procura de emprego</p> <p>Análise de anúncios de ofertas de emprego</p> <p>Análise de anúncios de procura de emprego</p> <p>Elaboração de um anúncio pessoal</p> <p>Elaboração de uma carta de apresentação</p>	<p>Expositiva</p> <p>Trabalho em pequenos grupos</p> <p>Trabalho individual</p>	<p>Jornais com anúncios de procura e oferta de emprego</p> <p>Modelos de anúncios de oferta e procura de emprego</p> <p>Modelo de Carta de Apresentação</p> <p>Computadores</p>
<p>Sessão 3 (ver anexo3)</p> <p>Dizer aos outros quem sou</p>	<p>Desenvolver competências sociais adequadas a uma entrevista de emprego</p>	<p>Role playing de entrevistas de emprego</p> <p>Feedback do desempenho por parte dos elementos do grupo</p>	<p>Expositivo</p> <p>Role-playing</p> <p>Discussão em grupo</p>	<p>Nenhum</p>
<p>Sessão 4</p> <p>Valorizar quem sou</p>	<p>Conhecer o papel do Auto conceito na persistência perante as dificuldades</p> <p>Desenvolver capacidade reflexiva facilitadora da autovalorização</p> <p>Desenvolver estratégias de valorização pessoal</p>	<p>Discussão em grupo sobre o papel do Auto-conceito na persistência perante as dificuldades</p> <p>Preenchimento da Ficha - Dar valor a quem sou</p> <p>Partilha dos registos efectuados</p>	<p>Expositivo</p> <p>Discussão em grupo</p>	<p>Ficha - Dar valor a quem sou</p>

Tema 2 – Exploração e optimização de oportunidades (sessões 5 e 6)

Objectivo

- Desenvolver competências activas de pesquisa na exploração de oportunidades, formativas ou de empregabilidade, recorrendo às tecnologias

Quadro 8 : Planificação das sessões do projecto – Tema 2 – Exploração e optimização de oportunidades

	Objectivos	Actividades	Metodologia	Recursos
<p>Sessão 5 (ver anexo4)</p> <p>Relacionar-me com os outros</p>	<p>Conhecer o papel das competências sócio-afectivas no desenvolvimento pessoal e resolução de problemas</p> <p>Identificar as principais etapas a adoptar na resolução de problemas</p> <p>Desenvolver estratégias facilitadoras da resolução de problemas/dilema de vida</p> <p>Reconhecer em si competências sociais que necessitam de ser melhoradas</p>	<p>O papel das competências sócio-afectivas no desenvolvimento pessoal e resolução de problemas.</p> <p>Passos para a resolução de problemas</p> <p>Resolução de um dilema de vida em grupo</p> <p>Elaboração e partilha do plano de desenvolvimento de uma competência social</p>	<p>Análise e discussão em grupo de um Dilema de Vida</p> <p>Partilha de ideias e discussão em grupo</p>	<p>Fichas – Dilema de vida, Plano de desenvolvimento de uma competência social</p>
<p>Sessão 6 (ver anexo5)</p> <p>Exploração, optimização e análise de oportunidades na Internet</p> <p>(Sessão integrada numa sessão do processo reconhecimento de competências)</p>	<p>Desenvolver a capacidade de exploração de oportunidades de formação e de emprego com recurso à Internet.</p> <p>Conhecer a diversidade de fontes de informação</p> <p>Elaborar um plano de exploração e optimização de oportunidades formativas e profissionais</p>	<p>Exploração de oportunidades de formação e de emprego.</p> <p>A diversidade de fontes de informação</p> <p>Pesquisa e registo de oportunidades formativas ou profissionais na Internet</p> <p>Partilha em grupo da informação recolhida</p>	<p>Expositiva</p> <p>(visualização de pesquisas na Internet com recurso ao videoprojector)</p>	<p>Computadores com acesso à Internet</p> <p>Videoprojector</p> <p>Ficha - Esquema para a exploração e optimização de oportunidades na internet</p>

Tema 3 – Desenvolvimento do poder pessoal (sessão 7)

Objectivos

- Desenvolver competências de autonomia nos diferentes papéis de vida e contextos de vida

Quadro 9 : Planificação das sessões do projecto – Tema 3- Desenvolvimento do poder pessoal

	Objectivos	Actividades	Metodologia	Recursos
<p><u>Sessão 7 (ver anexo6)</u></p> <p>Fontes de auto-eficácia nos papéis de vida</p>	<p>Conhecer o papel das crenças de auto-eficácia no domínio da exploração de oportunidades</p> <p>Conhecer as fontes de informação que influenciam as crenças de auto-eficácia</p> <p>Reflectir, em cada papel de vida, sobre o impacto das fontes de informação nas suas crenças de auto-eficácia</p> <p>Identificar estratégias favoráveis à exploração e optimização de oportunidades formativas e profissionais</p>	<p>Crenças de auto-eficácia no domínio da exploração de oportunidades</p> <p>Fontes de informação que influenciam as crenças de auto-eficácia.</p> <p>Preenchimento da Ficha - <i>Fontes de Auto-eficácia nos papéis de vida</i></p> <p>Partilha em grupo dos registos efectuados</p>	<p>Expositiva</p> <p>Partilha de ideias e discussão em grupo</p>	<p>Ficha - <i>Fontes de Auto-eficácia nos papéis de vida</i></p>

Tema 4 – Construção do projecto profissional_(sessão 8)

Objectivos: Desenvolver atitudes e competências de interacção, auto-regulação e responsabilização pela implementação de um projecto profissional

Quadro 10 : Planificação das sessões do projecto – Tema 4- Construção do projecto profissional

	Objectivos	Actividades	Metodologia	Recursos
<p>Sessão 8 (ver anexos 7, 8 e 9)</p> <p>O que quero fazer</p> <p>(Sessão integrada numa sessão do processo de Reconhecimento de Competências)</p>	<p>Conhecer o papel da mobilização das competências pessoais, sociais e de realização na construção do projecto profissional de cada um.</p> <p>Elaborar, de modo reflexivo, o seu projecto profissional</p> <p>Realizar um balanço final do projecto em grupo</p>	<p>O papel da mobilização das competências pessoais, sociais e de realização na construção do projecto profissional</p> <p>Registo da Ficha - O meu projecto profissional</p> <p>Partilha em grupo dos registos efectuados</p> <p>Balanço final do projecto em grupo</p> <p>Preenchimento do Questionário de Avaliação final do Projecto</p> <p>Entrega do livro “Guia de apoio à procura de emprego” (IEFP) e de certificados de participação no projecto aos participantes</p>	<p>Expositiva</p> <p>Apresentação individual ao grupo dos projectos profissionais de cada um dos participantes</p> <p>Partilha de ideias e discussão em grupo</p>	<p>Fichas - O meu projecto profissional; Plano de monitorização do projecto profissional</p> <p>Questionário de Avaliação final do Programa</p> <p>Livro “Guia de apoio à procura de emprego”, uma publicação do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)</p> <p>Certificado de participação no projecto</p>

3.3.4 – Dinamização das sessões

As sessões foram dinamizadas recorrendo a apresentações pessoais e exposição oral sobre os percursos de vida dos adultos, tendo ainda sido realizados *role-playing* de situações de entrevistas de emprego. A opção por esta dinamização prendeu-se com a relevância do treino de competências (pessoais/sociais/profissionais) para a sua aquisição e desenvolvimento. Partiu-se do pressuposto de que “quanto mais de repetem os modos de fazer em diferentes circunstâncias, mais se alarga a teoria da acção que está subjacente a esses modos de fazer” (Serre, 1991, p.297 *cit. in* Cavaco, 2002, p.115).

Foram igualmente privilegiados momentos de partilha, no decurso das sessões de reconhecimento de competências, junto dos colegas que não optaram por integrar este projecto. Estes momentos de partilha revelaram-se extremamente formativos na medida em que “a aquisição de saberes e competências ocorreu através de processos de aprendizagem experiencial, assentes em mecanismos de observação e audição, de experimentação – associada a procedimentos de *tentativa e erro*, e de aperfeiçoamento – baseado no treino (...)” (Cavaco, 2002, p.115). Na mesma linha, Paulo Freire defende que “não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina” (Freire, 2000a, p.71, *cit. in* Cavaco, 2002, p.115).

De mencionar ainda que foram realizadas pesquisas na internet sobre oportunidades formativas e profissionais, em colaboração com a formadora de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ao longo de algumas sessões de reconhecimento de competências. O mesmo aconteceu com as sessões destinadas à elaboração do anúncio pessoal, currículo, elaboração dos projectos futuros que envolveram a formadora das áreas de Cidadania e Empregabilidade (CE) e de Linguagem e Comunicação (LC). Deste modo, procurou-se envolver os elementos da equipa do CNO, no sentido de inserir o projecto, quase na sua totalidade, na dinâmica das sessões de reconhecimento de competências, de modo a que não obrigasse a um trabalho adicional, quer para os adultos, quer para os técnicos. Esta estratégia visava também tornar o processo de RVC mais pertinente e adequado às preocupações e problemas dos adultos.

O *Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais* foi apresentado a um grupo de quinze adultos, relativamente aos objectivos e temáticas a abordar no decorrer do mesmo. Mediante esta apresentação, foram convidados a participarem aqueles que manifestassem esse desejo. De mencionar a relevância da intencionalidade/carácter voluntário da adesão dos adultos face a este projecto, condição *sine qua non* para atingir os objectivos pretendidos, uma vez que “qualquer conteúdo (só) é susceptível de ser integrado voluntariamente no comportamento do indivíduo se ele corresponde às suas preocupações e interesses” (Pain, 1990, p.158, *cit in* Cavaco, 2002, p. 117).

Responderam a este apelo de adesão doze adultos (**sessão 0**). Seguidamente, ainda nessa mesma sessão, foi solicitado aos interessados que preenchessem um questionário de motivação inicial face ao projecto.

Da análise das respostas dos participantes que preencheram os questionários (n= 12) foi possível concluir que todos os participantes se encontravam bastante motivados inicialmente em relação ao projecto e que esperavam que o mesmo contribuísse bastante para aumentar o seu auto-conhecimento e sua auto-valorização. Neste questionário, os participantes consideraram ainda que a sua frequência no projecto iria contribuir para uma maior exploração das suas oportunidades de emprego. Quanto às expectativas iniciais, os adultos mencionaram ainda outros aspectos como as novas perspectivas a nível profissional, maior conhecimento do mundo do trabalho, saber como construir uma empresa, apoio na construção de um projecto de vida/projecto profissional, desenvolvimento pessoal, melhoria das relações interpessoais.

De mencionar ainda que esta sessão foi considerada como uma sessão de divulgação do projecto, pelo que ficou designada como sessão 0 (uma vez que antecede o início do projecto propriamente dito).

Na sessão 1 (*Síntese do meu percurso de vida*) foi solicitado aos participantes que reflectissem sobre o seu percurso de vida numa perspectiva temporal (desde a infância até à idade adulta), espacial e contextual (abrangendo os diversos papéis e actividades desempenhadas em diferentes contextos: casa, trabalho, tempos livres...). De seguida, foi

explicado aos adultos que a informação do seu percurso de vida poderia ser organizada em termos cronológicos (dos acontecimentos mais antigos para os mais recentes). Posteriormente, foi entregue a cada um dos participantes uma ficha de apoio (*Síntese do meu percurso de vida*), tendo-lhes sido pedido que preenchessem a ficha, tendo em conta os seguintes domínios: identificação pessoal, formação escolar, formação complementar, experiência profissional, outros conhecimentos, interesses, competências, características pessoais e actividades, outras Informações importantes.) Por último, os adultos apresentaram perante o grupo, uma síntese do seu percurso de vida, tendo por base a ficha anteriormente preenchida. Com base nessa ficha síntese e mediante um dos dois modelos de *Curriculum Vitae* (Clássico ou Europass), os adultos foram instruídos no sentido de realizarem/actualizarem o seu Currículo em casa (ver anexo1).

Na sessão 2 (*Reconhecer os meus atributos*) foi mencionada a importância da consulta de fontes de informação como auxílio na procura de emprego (jornais, revistas, centros de emprego, internet). Seguidamente foram consultados os jornais trazidos pelos participantes, relativamente aos anúncios de oferta de emprego. Foram também fornecidos outros modelos de anúncios de oferta de emprego a par dos anúncios dos jornais. Foi explicado que esses anúncios contêm informações úteis no que respeita ao posto de trabalho a que fazem referência, perfil do candidato, condições de trabalho oferecidas, ou outras informações. Os participantes reuniram em grupos mais pequenos para escolher um anúncio a ser analisado e debatido para ser apresentado ao grande grupo. Posteriormente, nos mesmos jornais, os adultos consultaram alguns anúncios de procura de emprego, a partir dos quais os participantes elaboraram individualmente o seu próprio anúncio pessoal. Foram igualmente apresentados outros modelos de anúncios de procura de emprego. Por fim, a partir de um modelo de carta de apresentação, os participantes elaboraram a sua carta (imaginando que estariam a propor-se a um posto de trabalho adequado à sua experiência profissional) – ver anexo 2.

Na sessão 3 (*Dizer aos outros quem sou*) foi pedido aos participantes que assumissem, alternadamente o papel de empregadores/entrevistadores e de candidatos/entrevistados para determinadas funções (escolhidas previamente em grupo, tendo em conta as experiências profissionais dos participantes). Tendo como ponto de partida a Ficha *Síntese do percurso de vida/Curriculum Vitae* previamente elaborados, foram simuladas situações de entrevista de emprego, solicitando aos adultos entrevistados que se descrevessem a si próprios de modo a persuadir o empregador a considerar que os seus requisitos se enquadravam no lugar ao qual se candidatavam. No final de cada simulação era pedido feedback aos participantes relativamente ao desempenho dos “entrevistados” face às questões colocadas pelos “entrevistadores” e discutidas as atitudes e comportamentos que o grupo considerava como adequados e inadequados.

Na sessão 4 (*Valorizar quem sou*) foi introduzida a ideia de que todos nós somos diferentes e temos diversos percursos de vida, interesses, capacidades e projectos para o futuro. Foi ainda abordado o constructo de auto-conceito e a seu impacto nas escolhas que são realizadas. Seguidamente foi mencionada a importância de um auto-conceito correcto, baseado nos interesses, competências e experiências de vida, e sua relação com o desempenho de papéis e formas de estar em contextos diferentes da nossa vida e com a persistência perante as dificuldades da vida. Por fim, foi entregue aos participantes uma ficha *Dar valor a quem sou*, onde os participantes deveriam registar o que mais valorizavam e menos valorizavam em si próprios, ao pensarem no desempenho de diferentes papéis em diversos contextos de vida, bem como o que poderiam fazer para melhorar a sua forma de estar e agir em cada um desses papéis. Após o preenchimento dessa ficha, cada um dos participantes partilhou os registos e escutou as ideias e sugestões dos restantes elementos do grupo (ver anexo3).

Na sessão 5 (*Relacionar-me com os outros*) foi salientada a importância das competências sócio-afectivas para o desenvolvimento pessoal e para a adequação dos nossos comportamentos às circunstâncias de vida. Seguidamente, foi sublinhada a pertinência do

desenvolvimento das nossas respostas sociais para a optimização da comunicação com os outros e para a resolução de problemas que podem surgir ao longo da nossa vida. Por fim, foi distribuída a ficha *Um dilema na vida* aos participantes que se reuniram em dois grupos de três e um de quatro elementos, para analisar e discutir o dilema que lhes fora distribuído, a fim de chegarem a um consenso quanto à sua resolução. Para tal, foi explicada que na análise do dilema deveriam identificar o problema, distinguir a informação considerada relevante, encontrar várias alternativas e antecipar as respectivas consequências de cada uma delas, de modo a seleccionarem aquela que seria considerada a alternativa mais adequada para a resolução do dilema em questão. No final da sessão todos os participantes, de modo individual, preencheram a ficha *Plano de desenvolvimento de uma competência social*, tendo partilhado o seu plano com os restantes colegas (ver anexo 4).

Na sessão 6 (*Exploração, optimização e análise de oportunidades na internet*) foi referida a importância de uma exploração alargada e activa de acordo com os interesses e experiências profissionais de cada um dos participantes, de modo a procurar oportunidades de formação e de emprego. Foi ainda mencionada a existência de uma diversidade de fontes de informação que poderão ser relevantes para a construção do projecto profissional dos participantes (livros, jornais, familiares, amigos, instituições ou entidades formadoras, internet). Seguidamente, os participantes foram convidados a pesquisar oportunidades formativas ou profissionais na internet, tendo sido auxiliados nas suas pesquisas pela Profissional de RVC ou pela formadora de TIC. Para apoiar essa pesquisa foi entregue uma ficha com um Esquema *para a exploração e optimização de oportunidades na internet*, onde os participantes registaram oportunidades por si sinalizadas. No final da sessão, foi pedido aos participantes que partilhassem a informação recolhida com os restantes elementos do grupo (ver anexo5).

Na sessão 7 (*Fontes de auto-eficácia nos papéis de vida*) foi introduzida a noção de crenças de auto-eficácia no domínio da exploração de oportunidades (acreditar na sua capacidade de efectuar com sucesso a selecção de oportunidades). Seguidamente, foram descritas

quatro grandes fontes de informação que, de acordo com Bandura, influenciam as nossas crenças de auto-eficácia (experiências individuais de sucesso, a observação de experiências de outros bem sucedidos, o encorajamento de outros significativos para a pessoa no sentido de concretizar certas actividades e a avaliação do grau de ansiedade vivenciada enquanto se desempenham certas actividades). Tendo em conta esta abordagem, foi distribuída ficha *Fontes de Auto-eficácia nos papéis de vida* pelos participantes que a deveriam preencher, partindo da sua reflexão sobre o possível impacto dessas quatro fontes de informação nas suas crenças de auto-eficácia. O registo terminaria com uma reflexão sobre as estratégias a implementar para alcançar as melhorias desejadas por cada um. No final da sessão, os participantes foram convidados a partilharem os registos efectuados com os restantes elementos do grupo (ver anexo 6).

Na última sessão, (**sessão 8** - *O que quero fazer*) foi mencionada a importância da mobilização das competências pessoais, sociais e de realização para a construção do projecto profissional de cada um. Foi também salientada a necessidade de cada um se responsabilizar e se comprometer com o projecto vocacional elaborado. Seguidamente, foi distribuída pelos adultos uma ficha *O meu projecto profissional*, tendo sido solicitado o seu preenchimento. Nessa ficha foram abordados, nos diferentes papéis de vida, os objectivos a curto/médio prazo, as etapas, as estratégias e recursos necessários para atingir tais objectivos, assim como as barreiras e o cronograma para a sua implementação. Foi ainda entregue outra ficha com o objectivo de monitorizar (em casa e no mês seguinte) o êxito da concretização do projecto profissional e respectivos reajustamentos considerados necessários (*Plano de monitorização do projecto profissional*). Esta monitorização decorreu em sessões individuais agendadas em datas posteriores com os adultos em função das suas necessidades (ver anexo 7). No final da sessão foi realizado com os participantes um balanço do projecto e solicitado a todos os participantes que preenchessem um questionário de avaliação final do *Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais* (ver anexo 8).

No encerramento foi ainda entregue a cada um dos participantes um Certificado (ver anexo 9) e o livro “Guia de apoio à procura de emprego”, uma publicação do IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), como estratégia de reforço positivo face ao seu

envolvimento e colaboração activa nas tarefas propostas.

3.3.5 – Avaliação do projecto

Inicialmente inscreveram-se doze participantes, tendo frequentado as três sessões iniciais apenas onze, sendo de destacar que o adulto que optou por não prosseguir se encontrava empregado por conta de outrem e manifestou falta de disponibilidade para continuar neste projecto. A partir da quarta sessão, inclusive, apenas permaneceram nove participantes que se mantiveram até ao fim do projecto. Dos dois participantes que optaram por não prosseguir até ao final, um deles encontrava-se no activo (empregado por conta de outrem) e o outro era desempregado de longa duração, tendo estes explicado que, de momento, não consideravam necessário frequentar este projecto. Os restantes nove elementos do grupo optaram por concluir o projecto dada a utilidade e aplicabilidade que consideraram que o mesmo teria para as suas vidas.

Da análise do questionário aplicado aos participantes que terminaram o projecto (N= 9) foi possível constatar que todos se encontraram muito motivados ao longo das sessões e que consideraram que o seu nível de motivação era ligeiramente superior ao dos colegas no projecto. Por outro lado, os adultos acharam que o projecto contribuiu muito para o aumento do seu auto-conhecimento e da sua auto-valorização, tendo igualmente expressado a sua relevância para a construção do seu projecto profissional. Quanto a outros benefícios do programa foram ainda apontados pelos participantes os seguintes: melhoria no relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal, aumento da auto-estima, maior motivação para a vida profissional, aprendizagem em termos vocacionais, aumento das competências comunicacionais, maior motivação face à construção do projecto profissional e face à procura de emprego, visão mais positiva da realidade, recolha de informação elucidativa sobre aspectos vocacionais.

No que concerne às limitações do projecto, os participantes inicialmente sentiram dificuldades na apreensão dos seus objectivos e sua aplicação na vida prática. De mencionar ainda a existências de outras dificuldades que se prendiam com atitudes iniciais

de conformismo com a situação de desemprego em que se encontravam, ou desvalorização de si próprios e dos seus saberes e aprendizagens anteriormente adquiridos que por sua vez inviabilizavam a capacidade dos participantes se projectarem no futuro e assim poderem construir um projecto profissional devidamente consolidado. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas através de estratégias como o reforço positivo do esforço e com a colaboração dos participantes; por outro lado, os momentos de partilha proporcionaram as sinergias do grupo e ajudaram a fortalecer os relacionamentos e os comportamentos de inter-ajuda e apoio mútuo entre todos. Quer isto dizer que ao longo deste projecto se adoptou uma prática formativa mista, ou seja, integradora de duas práticas de formação categorizadas por Gilles Ferry. Uma das práticas centrou-se nas iniciativas ou actividades, encarando a formação como “um processo de desenvolvimento pessoal, através de uma sequência de experiências e actividades”. Uma segunda categoria de formação centrou-se na análise, sendo a formação “um trabalho que a pessoa realiza sobre si própria, ao longo da vida e do seu percurso profissional” (Canário, 2008, p.126). Por outras palavras ainda, foi realizado um trabalho pedagógico que Marcel Lesne designaria como “trabalho pedagógico de tipo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo” (Canário, 2008, p. 125).

Fazendo um balanço final deste projecto, penso que os resultados foram muito positivos e que, de alguma forma, o projecto terá contribuído para as finalidades para as quais foi concebido. Isto é, foi possível apoiar os participantes na sua reflexão sobre o seu passado, o seu presente, de modo conseguirem perspectivar os seus projectos profissionais futuros, tendo ainda procurado acompanhar ou supervisionar a sua posterior concretização. Por outro lado, penso que o projecto, possivelmente, terá também incentivado os participantes a adoptarem atitudes e comportamentos favoráveis à sua inserção profissional.

De salientar que para além do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, outras duas áreas despoletaram o interesse dos participantes: o contexto formativo e o contexto profissional. Assim, a maioria dos participantes manifestou o desejo de prosseguir com os seus estudos, conscientes da importância do aumento das suas qualificações como estratégia favorável à sua reintegração profissional/mais-valia em termos profissionais. De

mencionar ainda que dois participantes conseguiram reintegrar-se profissionalmente um em Janeiro de 2012 e outro em Março do mesmo ano, sendo que um terceiro acabou por optar pela implementação de um negócio próprio na área da restauração. Consciente de que estas mudanças a nível profissional podem não estar relacionadas de modo directo com o projecto, pois existem factores contextuais e circunstanciais que o transcendem, ainda assim, espera-se que esta intervenção tenha de algum modo contribuído para tal.

Quanto aos restantes participantes, os contactos telefónicos/reuniões presenciais efectuadas indicam que existem atitudes de procura activa de emprego, embora até ao momento sem resultados visíveis ao nível da empregabilidade. No entanto, esta mudança de atitude face ao contexto formativo e profissional por si só pode ser considerada como muito positiva.

3.3.6 – Propostas de actuação futura

Futuramente, e para dar continuidade a este projecto, será importante o centro repensar a sua actuação prévia e posterior à operacionalização do PDP. Tal passará por reformular as sessões do processo de RVCC de modo a integrar de uma forma mais articulada e continuada alguns dos instrumentos elaborados no âmbito deste projecto ou criar outros que se revelem mais apropriados, trabalhando, assim, nesse sentido a abordagem (auto)biográfica e o balanço de competências. Um bom alicerce para esta abordagem encontra-se no manual editado pela ANQ (já anteriormente mencionado neste trabalho como a sua base de intervenção) designado *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Tais reformulações poderão constituir-se como o suporte para a definição de um projecto de vida mais consolidado, que ultrapassará os objectivos da mera certificação. Por conseguinte, será de extrema importância o centro passar a trabalhar de forma ainda mais individualizada com cada adulto no que concerne aos seus projectos de vida, nomeadamente ao nível das suas competências pessoais, sociais e dos seus interesses e necessidades de formação ou potencialidades em termos profissionais, o que permitirá realizar um diagnóstico relativamente à procura de acções de formação ou de emprego. No fundo, este acompanhamento envolverá um trabalho de orientação vocacional e encaminhamento, com

sessões em grupo ou individuais, que passará pelo envolvimento de todos os membros da equipa técnico-pedagógica.

Tal acompanhamento (presencial/telefónico) deverá ser continuado, mesmo após a conclusão dos processos de RVCC, de modo mais espaçado (de início semestralmente e mais tarde anualmente) de modo a apoiar nas dificuldades sentidas na concretização dos projectos e na implementação do PDP e respectivos ajustamentos julgados necessários, em função das alterações dos contextos sociais e laborais, nem sempre previsíveis.

A par destes acompanhamentos que envolvem uma dimensão temporal mais alongada, a função de orientação e encaminhamento dos centros deverá passar pela exploração das ofertas formativas ou de emprego disponíveis ou previstas para o nosso território (contactos com as instituições do concelho, nomeadamente: Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Juntas de Freguesias, Câmara Municipal de Olhão, MOJU (Associação Movimento Juvenil em Olhão), IEF, associações comerciais e empresas do concelho, no sentido de estabelecer /fortalecer parcerias - ofertas formativas, ofertas de emprego).

Por outro lado será igualmente importante recorrer à consolidação e formalização de parcerias existentes com entidades formadoras da região, nomeadamente centros com quem já estreitámos recentemente uma articulação. Estes centros com quem o CNO-ESFFL estabeleceu contacto já disponibilizaram recursos com espaços de aprendizagem e desenvolvimento de competências na área da informática, que poderão funcionar como apoio complementar aos adultos com maiores necessidades formativas. Essa rede será fundamental para a disponibilização de uma oferta mais diversificada ou formações mais “à medida” das necessidades e interesses dos candidatos afectos à iniciativa, com prioridade aos percursos qualificantes (escolares e profissionais).

Caso os adultos não apresentem o perfil indicado para o processo RVCC e não haja ofertas formativas disponíveis na região, a escola poderá procurar (à semelhança do que tem sido feito até ao momento) disponibilizar recursos humanos e financeiros para organizar formações dirigidas para esse público (Iniciação à Informática, Inglês, cursos de Dupla

Certificação).

Todas estas propostas remetem para uma renovação da missão dos CNO que se sugere que integrem dois serviços: o serviço de reconhecimento, validação e certificação e o serviço de aconselhamento, orientação e acompanhamento. Tal renovação da missão poderá estar a apoiar cada candidato de modo mais abrangente uma vez que os CNO servirão de ponte entre a educação/formação e o mercado de trabalho/mundo empresarial (dada a possibilidade de parceria não só com entidades formadoras, mas também empregadoras), oferecendo, assim, uma resposta adequada às necessidades de formação para aquisição/desenvolvimento de competências exigidas pelo actual contexto profissional.

Pretende-se, deste modo, preparar o cidadão na sua globalidade, contribuindo não só para o seu desenvolvimento pessoal como também proporcionando uma formação para o trabalho. Ora estas iniciativas já anteriormente eram assumidas por associações ou grupos que trabalhavam no Desenvolvimento local já faziam (Melo, 2008). Tal objectivo envolverá a inclusão de conteúdos direccionados para a formação do cidadão tais como o desenvolvimento pessoal ou o trabalho de grupo, tais competências são designadas pelo autor como “competências transversais”. Esta lógica humanista subjacente a tal articulação relembrando os princípios fundadores da ANEFA, irá, assim, ao encontro das necessidades dos desempregados que mais recentemente passaram a integrar a iniciativa (ainda designada) Novas Oportunidades.

CONCLUSÃO

Tendo finalizado este trabalho de projecto no âmbito da educação de jovens e adultos pouco escolarizados, ao longo do qual foram aprofundados conhecimentos teóricos, elaborada uma reflexão sobre a minha prática profissional e proposta a operacionalização de um projecto, a partir da incursão empírica é possível reconhecer que o mesmo me facultou uma experiência reflexiva extremamente enriquecedora a vários níveis, permitindo consolidar as minhas competências científicas por forma a melhorar o meu desempenho profissional, enquanto profissional de RVC

Foi muito importante aceder a um conjunto de leituras recomendadas que viabilizaram o alargamento dos meus horizontes no âmbito da problemática da educação de adultos e das suas diversas práticas e conquistas realizadas. Uma dessas conquistas foi o processo de RVCC, realidade profissional onde estou inserida.

Para além das leituras efectuadas, foi igualmente importante ter sido confrontada com a minha prática profissional de uma forma mais reflexiva, o que me colocou na posição de observadora participante ao sentir a necessidade de conceber e implementar um projecto que contribuísse para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pelo centro onde trabalho.

Neste percurso reflexivo reconheci que me fui formando na acção enquanto profissional de educação (Canário (2008), nomeadamente, ao passar por experiências que contribuíram para o desenvolvimento de competências tão fundamentais para o exercício da minha prática profissional actual. A realização de um trabalho cuja natureza é essencialmente reflexiva, permitiu-me tomar consciência sobre o modo como se processa a formação, consciência essa que é fundamental para os profissionais da educação e formação. No decurso da produção da minha narrativa biográfica pude ainda compreender que o processo de formação é sempre experiencial e que só ocorre quando há apropriação (*autoformação*) das aprendizagens realizadas por influência dos outros (*heteroformação*) e em contextos

profissionais diferentes (*ecoformação*). Uma outra aprendizagem por mim realizada prendeu-se com uma maior compreensão das exigências e dificuldades pelas quais os adultos passam quando lhes é pedido para elaborarem um portefólio reflexivo de aprendizagens. Penso que esta tomada de consciência me permite agora dar um apoio mais eficaz e prestar maior atenção a questões éticas e deontológicas relacionadas com a abordagem de natureza biográfica.

Relativamente à incursão empírica realizada a mesma partiu dos pressupostos humanistas que estão na base do processo de RVCC e que estão associados à valorização da experiência e das potencialidades dos adultos, considerando-os actores principais do processo formativo (Cavaco, 2007).

No que diz respeito à concepção do projecto, este foi enquadrado no funcionamento do CNO-ESFFL, tendo em conta uma análise centrada nas dificuldades sentidas e problemas com os quais me confrontei enquanto profissional de RVC, a par de uma análise documental e consulta da base de dados do SIGO. Esta análise conduziu-me até à emergência de novos públicos que recorriam ao centro (número crescente de desempregados) e que não se encontravam inicialmente muito motivados, nem pareciam valorizar as qualificações. Outras características destes candidatos envolviam a baixa auto-estima e a desvalorização da sua experiência de vida. Acresce ainda o facto de muitos dos adultos desempregados serem encaminhados para o CNO pelo Centro de Emprego ou pela Segurança Social, sendo obrigados a realizarem a sua inscrição como forma de assegurarem os subsídios que usufruem. Perante este novo perfil de candidatos a principal preocupação passou por encontrar estratégias que fossem motivadoras da adesão destes adultos ao processo de RVCC, de modo a prevenir situações de desistência. Para tal, presumiu-se que outrora estes “indivíduos accionaram esforços no sentido de realizar as aprendizagens, quando estas eram fundamentais para superar as dificuldades e desafios (Cavaco, 2002, p. 87). Ora essa “motivação está relacionada com a utilidade e a necessidade das aprendizagens” (Cavaco, 2002, pp. 89 e 90). Foi neste âmbito que emergiu a necessidade de um *Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais* que promovesse o desenvolvimento global dos adultos que procurassem o centro.

“Atendendo ao carácter do processo de RVCC e à dinâmica promovida pelos actores no terreno, pode considerar-se que os Centros são pequenas estruturas que trabalham como uma equipa de projecto, há uma missão para cumprir e todos os profissionais envolvidos tem o seu contributo a dar para a qualidade e eficácia do dispositivo” (Cavaco, 2007, p 32).

Foi no âmbito da missão atribuída às equipas do CNO que foi possível conceber e implementar um projecto que ambicionou reforçar a vertente mais humanista e construtivista dos processos de reconhecimento de competências. Pretendeu ainda funcionar em complementaridade com o processo de RVCC, ou seja, ao adulto que pretendesse uma certificação foi-lhe dada a oportunidade de desenvolver um projecto profissional (e formativo) cuja concretização poderia ser acompanhada pela equipa do centro. Deste modo, o seu contributo passou pela maximização do potencial formativo da reflexividade que o adulto realizasse com base no seu percurso de vida. Partiu-se, assim, do princípio que as aprendizagens realizadas em certos contextos podem ser generalizadas a outros havendo “complementaridade entre as aprendizagens realizadas nos contextos familiares, profissionais e sociais” (Cavaco, 2002, p.113).

Paralelamente, este projecto pôde ainda ser encarado como uma “formação inspirada na lógica de intervenção comunitária” que considerou os participantes nas suas diversas dimensões (pessoal, social e profissional), pretendendo ser orientado para a resolução de problemas que os participantes estivessem a enfrentar, apelando à participação activa dos adultos e incentivando à sua autonomia (Cavaco, 2007).

Quanto à implementação do projecto, inicialmente procedeu-se à divulgação dos seus objectivos junto de um grupo de quinze adultos logo na primeira sessão do processo RVCC de nível básico. Doze adultos aceitaram participar de forma voluntária, dada a situação de desemprego que a maioria deles enfrentava.

O carácter voluntário da adesão dos participantes foi considerado fundamental, uma vez que:

“As exigências profissionais e a organização do trabalho apresentam-se como factores determinantes na realização de aprendizagens. As pessoas vêem-se confrontadas com desafios e ao tentar superá-los realizam aprendizagens importantes, no sentido de adquirir competências que lhes permitam um bom desempenho” (Cavaco, 2002, p. 93).

Paralelamente, as oito sessões iniciais foram realizadas em grupo, de modo a promover a socialização como veículo de aprendizagem e interacção. Segundo Dominicé “A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enrolam uns nos outros” (Dominicé , 1988, p. 60, *cit, in Cavaco, 2002, p.90*).

Procedendo a uma avaliação do projecto, foram tidas em consideração três vertentes: a assiduidade, a participação dos utentes nas sessões e a realização de um questionário de avaliação final que foi preenchido pelos participantes, bem como a realização de sessões individuais e contactos telefónicos que se sucederam após a conclusão das sessões de grupo. Os dados obtidos apontam para um nível elevado de motivação dos participantes face ao projecto, tendo sido mencionada a sua contribuição para o aumento do auto-conhecimento e auto-valorização e construção do seu projecto profissional.

Fazendo um balanço final deste projecto, penso que os resultados foram muito positivos e que de alguma forma o projecto terá contribuído para as finalidades para as quais foi concebido. Isto é, foi possível apoiar os participantes na sua reflexão sobre o seu passado, o seu presente, de modo conseguirem perspectivar os seus projectos profissionais futuros, tendo ainda procurado acompanhar ou supervisionar a sua posterior concretização.

Ciando Gorz (1977) poderíamos defender que:

“A educação permanente resulta do facto dos indivíduos viverem constantemente em situações educativas. A separação entre trabalhar e aprender torna-se então impossível; continuamos a aprender para fazer o que desejamos fazer e continuamos a trabalhar de forma inovadora devido à descoberta de um conjunto de novas possibilidades” (in Nóvoa, 1988, p.112, cit. por Cavaco, 2002 p. 123).

Futuramente, seria importante continuar a acompanhar os adultos já certificados e supervisionar a concretização dos seus projectos vocacionais e respectivos reajustamentos para se poder oferecer o verdadeiro serviço de provedoria idealizado pela ANEFA. Seria igualmente importante alargar este acompanhamento não só durante o processo de RVCC, mas iniciar logo desde a fase do acolhimento um apoio mais individualizado sugerido por Pinto (2008). Tal apoio poderia possibilitar uma melhoria do conhecimento de si próprio (interesses, aptidões, valores) previamente ao encaminhamento para as ofertas educativas disponíveis.

Através deste trabalho foi possível dar apenas um pequeno e modesto contributo, sem ter havido a intenção de recolher dados representativos relativos à implementação deste projecto. O invés disso foi opção investir na qualidade do acompanhamento de um reduzido número de adultos, estando ciente que este deveria ser o novo rumo a ser traçado nas práticas das equipas dos CNO, cuja existência e continuidade se encontra, infelizmente, “ameçada” pelas recentes políticas nacionais actuais.

Perante as novas políticas educativas, uma preocupação surge no horizonte: que futuro para a educação de adultos em Portugal? Continuará subjugada à lógica vocacional da Agência para a Qualificação e Ensino Profissional ou às leis ditadas pela economia de mercado? Como vai o actual governo lidar com alguns avanços que tão duramente foram conquistados em favor dos adultos pouco qualificados?

Ainda assim, não podemos deixar de acreditar que, a educação deve contribuir para que cada indivíduo possa ter uma melhor compreensão de si próprio, dos outros e do mundo (Delors, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANQ - AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO. (2010). *Nota de Procedimentos - Encaminhamento dos Desempregados Inscritos nos Centros de Emprego sem 12º ano Completo para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades*.

ANQEP-AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL. (2012). *Prorrogação do funcionamento dos actuais Centros Novas Oportunidades*. Newsletter nº 6. ANQEP: Lisboa. Disponível em: <http://filosofianobre-newsletters.blogspot.pt/2012/08/>

BARROS, Rossana (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal. Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

CANÁRIO, Rui (2006). Aprender Sem Ser Ensinado. A Importância Estratégica da Educação Não Formal. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (Cap.IV, pp. 159 - 199). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>

CARNEIRO, Roberto (Coord.) (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades. Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) Disponível em: <http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=45&fileName=ebookINO.pdf>

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

CAVACO, Cármen (2007). *O Processo de Reconhecimento e Validação de Competências: Avaliar Competências a partir das Experiências de Vida*. In: Neves, A. (Coord.)

Aprendizagem ao Longo da Vida. Cadernos Sociedade e Trabalho (10). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Segurança Social/Gabinete de Estratégia e Planeamento, (pp. 43-57).

CAVACO, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e Novas Actividades Profissionais. In Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 2, (pp.21-34). Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

CAVACO, Cármen (2008). Adultos pouco escolarizados diversidade e interdependência de lógicas de formação. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/972>

CORREIA, José Alberto (2008). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, (pp.61 - 72).

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011). *O Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional da Educação.

DELORS, Jacques. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Brasília: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura).

IEFP- INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. (2008). *Guia de Apoio à Procura de Emprego*. Lisboa: IEFP.

FERNANDES, Joana. e MEIRELES, Susana. (2009). O Reconhecimento e Validação de Adquiridos – Conjunturas e Conjecturas. In: *Colóquio AFIRSE Secção Portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

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

FINGER, Mathias (2008). A Educação de Adultos e o Futuro Da Sociedade. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, (pp.15 - 30).

GOMES, Maria do Carmo; SIMÕES, Francisca (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, IP. - Agência Nacional para a Qualificação, IP.

INE (Instituto Nacional de Estatística, I.P). (2011). Anuário Estatístico da região Algarve 2010. Portal do Instituto Nacional de Estatística: Lisboa. Disponível em: <http://www.ine.pt/>

JOSSO, Marie-Christine (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, (pp. 115 -126).

LIMA, Francisco (coord.) (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/media/599104/2012_avaliacao_rvcc.pdf

LIMA, Licínio (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão de Recursos Humanos. In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, (pp. 31-60).

MELO, Alberto (2008). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, (p. 97-114).

Orientação Técnica 5/2010. *Articulação entre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a frequência de Unidades de Formação de Curta Duração*. ANQ – Agência Nacional para a Qualificação. Disponível em : http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=10&fileName=OT_UFCD_e_RVCC

NÓVOA, António; RODRIGUES, Cristina (2008). Prefácio. A Eterna Procura do Trabalho na Escola: O Ensino Profissional. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, (p. 7-14).

PINTO, Helena REBELO *et al* (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ - Agência Nacional para a Qualificação.

RESENDE, Karin Melina de Azevedo (2009). *Processos de reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Novas Oportunidades para Apreender a Aprendizagem*. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Sociologia. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Departamento de Sociologia.

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

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2008). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In *Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, (pp. 73 -96).

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de Dezembro – Cria a Direcção-Geral da Educação de Adultos em substituição da Direcção-Geral da Educação Permanente.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 144/SERE/92, de 4 de Dezembro – Estabelece a nomeação do Dr. Francisco Fernandes Lopes como patrono da escola Secundária de Olhão.

Decreto-Lei n.º 66/94, de 18 de Dezembro - Regulamenta o exercício da actividade de formador no domínio da formação profissional inserida no mercado de emprego.

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, como instituto público.

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro – Cria rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro - Regulamenta a criação da DGFV (Direção Geral de Formação Vocacional).

Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro – Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (nova designação atribuída aos centros que realizam processos de RVCC).

Despacho n.º 7 794/2007, de 27 de Abril - Aplica as orientações da rede nacional de Centros Novas Oportunidades às escolas e agrupamentos de escolas.

Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho - Criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro - define os procedimentos e as condições de acesso a modalidades especiais de conclusão do nível secundário de educação e respectiva certificação, por parte dos adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos e desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo extintos.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro - Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e Define as Estruturas que Regulam o seu Funcionamento.

Despacho n.º 6950/2008, de 10 de Março - Autoriza a criação de centros novas oportunidades em entidades e concelhos identificados, em acréscimo à rede de centros já existente.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Regulamenta a alteração do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas – RAAG.

Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio - Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

Despacho n.º 14310/2008, de 23 de maio - Define as orientações para o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos públicos de ensino.

Despacho n.º 17658/2010, de 25 de Novembro – Estabelece a aprovação de medidas a serem tomadas pelos centros de emprego do IEFP, I. P., relativamente aos cidadãos desempregados inscritos nos Centros de Emprego que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano

Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de Fevereiro - Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., do Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 294/2012, de 28 de Setembro - Estabelece os estatutos da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, IP).

Despacho n.º 13336/2012, de 11 de Outubro de 2012 - Cria as unidades orgânicas flexíveis essenciais ao funcionamento da ANQEP, I. P. e fixa as respectivas competências.

ANEXOS

ANEXO 1 – Sessão 1 (Síntese do meu percurso de vida)

1.1 – Síntese do meu percurso de vida

Retirado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

1-Identificação ou dados pessoais

(nome, local e data de nascimento, nacionalidade, endereço, contactos - telefone, telemóvel, e-mail).



2- Formação escolar

(nível de escolaridade, escola onde estudou, data de conclusão dos estudos)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide details about their school education.

2- Formação profissional

(diplomas ou certificados de qualificação profissional, ações de formação, data, duração e entidade promotora)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide details about their professional training and qualifications.

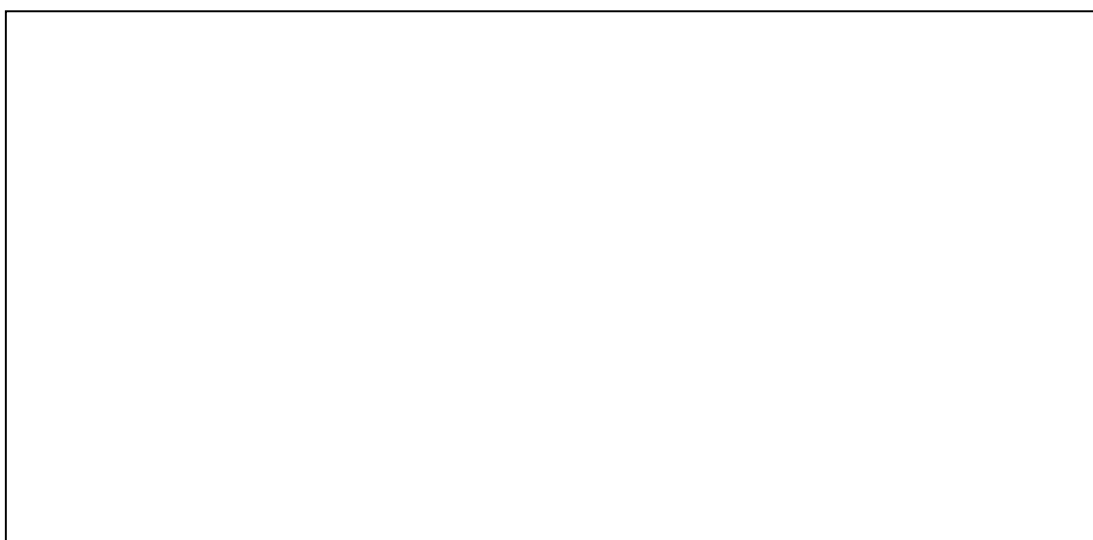
4- Experiência profissional

(empregos anteriores, estágios, experiências de trabalho, funções desempenhadas, período de trabalho, instituição ou empresa)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide details about their professional experience.

5- Outros conhecimentos

(interesses, competências, características pessoais e actividades aquisição de competências em contextos informais de aprendizagens de aprendizagem, actividades desenvolvidas ao nível do voluntariado ou associativismo)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide details about their other knowledge, interests, and activities.

1.2 – *Currículum Vitae*

DADOS PESSOAIS

Nome: *Maria José Gonçalves*

Nacionalidades: Portuguesa

Data de Nascimento: 25 de setembro de 1962

Naturalidade: Olhão

B.I.: 9617780, emitido em 04/05/2006, pelo Arquivo de Identificação de Faro

Morada: Bairro do Siroco, Bloco Galeão

8700 Olhão

Telemóvel: 960414669

FORMAÇÃO ESCOLAR

- ▣ 4º Ano de Escolaridade, concluído na Escola Primária do Bairro dos Pescadores de Olhão;
- ▣ A Frequentar o Processo R.V.C.C. (Reconhecimento, Validação de Competências) no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes - Olhão, com vista à conclusão do 6º Ano de Escolaridade.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- ▣ **1996:** trabalho rural (apanha de bambu)
- ▣ **1996/1999:** Ajudante de Cozinha, Restaurante Ria formosa
- ▣ **1999/2002:** Ajudante de Armazém, no Modelo
- ▣ **2006/2009:** Empregada de Balcão, Pastelaria Siroco, em OLHÃO
- ▣ **2009:** cantoneira de limpeza na Câmara Municipal de Olhão, através de Programa Ocupacional, do Centro de Emprego.

**OUTROS INTERESSES E
ATIVIDADES**

- ▣ Ver televisão;
- ▣ Sócio da Associação de pesca Desportiva de Olhão
- ▣ Dador de Sangue

Maria Gonçalves

1.3 – Currículo modelo europeu



Europass Curriculum Vitae

Informação pessoal

Apelido (s) / Nome (s) próprio (s) **Gonçalves, Maria José**
Morada (s) Estrada 125 / 8700- 000 Olhão

Telefone (s) 967438332

Endereço (s) de correio electrónico **mgoncalves@gmail.com**

Nacionalidade Portuguesa

Data de nascimento 12/04/1965

Sexo Feminino

Área funcional

Experiência profissional

Datas Desde 2000

Função ou cargo ocupado
Empregada de Balcão

Principais actividades e responsabilidades
Atendimento aos clientes, controlo de stocks e balanço diário

Nome e morada do empregador Pastelaria **Bela Flor**

Tipo de empresa ou sector Comércio

Datas De 1985 0 1999

Função ou cargo ocupado
Ajudante de Cozinha

Principais actividades e responsabilidades
Preparação de alimentos e auxilio na confecção de refeições

Nome e morada do empregador Restaurante **Bom Petisco**

Tipo de empresa ou sector Restauração

Experiência Formativa

	Datas	1980
Designação da qualificação atribuída		6.º ano do Ensino Básico
Principais disciplinas/competências profissionais		Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, História, Geografia
Nome e tipo da organização de ensino ou formação		Escola E. B. 2, 3 Afonso III

Aptidões e competências pessoais

	Primeira língua	Português
	Outra(s) língua(s)	
Aptidões e competências sociais		Boa capacidade para trabalhar em equipa adquirida no relacionamento com colegas em contexto de educação formal, formativo e de trabalho, bem como na realização de trabalhos em grupo; Bom relacionamento com colegas de trabalho; Boa capacidade de comunicação e interacção com os outros;
Aptidões e competências de organização		Competências de organização
Aptidões e competências informáticas		Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Internet.

ANEXO 2 – Sessão 2 (Reconhecer os meus atributos)

2.1 – Anúncio de oferta de emprego

Retirado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

Considere os seguintes anúncios de oferta de emprego retirados de um jornal nacional de grande tiragem. Escolha um anúncio que pense corresponder melhor ao tipo de trabalho que mais lhe interessa, às suas características pessoais e à sua experiência de vida. Em opção, também podem ser utilizados outros anúncios que trazidos pelos participantes.

Importante grupo do sector da saúde em fase de crescimento e expansão

Procura (m/f)

PROFISSIONAL NA ÁREA DAS VENDAS

- Dinâmico, autónomo e com grande espírito de iniciativa
- Orientado para atingir objectivos e resultados e com alta capacidade de organização e planificação
- Idade entre 28 e 35 anos
- Disponibilidade para viajar
- Bons conhecimentos de Inglês e de Informática na óptica do utilizador

Oferece

- Remuneração atractiva, compatível com a experiência, e prémios

CONSULTOR IMOBILIÁRIO

(m/f)

- empreendedor
- motivado
- organizado
- mínimo 9º ano de escolaridade
- conhecimentos de informática no âmbito do utilizador
- viatura própria

Resposta por carta com curriculum vitae para a morada ... ou endereço de e-mail...

2.2 – Carta de apresentação

Considere o seguinte modelo de carta de apresentação. A partir deste modelo elabore a sua carta de apresentação

Maria Gonçalves
Estrada 125
8700- 000 Olhão

Exmo. Sr. Diretor(a)
dos Recursos Humanos

Assunto: Candidatura a trabalho no Vossa Empresa

Exmo(s) Senhor(es),

Gostaria de apresentar a minha candidatura ao lugar de Vendedora, pois já possuo muita experiência nesta área.

Junto incluo/ apresento o meu currículo onde está indicada a minha formação escolar bem como a experiência prática adquirida durante os trabalhos que efectuei.

Apreciaria muito que me dispensasse alguns minutos do seu tempo para aprofundar melhor as razões da minha candidatura.

Na esperança de que Vossa Excelência irá atender o meu pedido, queira aceitar os meus cumprimentos.

Olhão, 5 de Janeiro de 2011

Maria Gonçalves

2.3 – Anúncio de procura de emprego

Retirado de: IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) (2008). Guia de apoio à procura de emprego. Lisboa: IEFP.

Considere os seguintes anúncios de procura de emprego retirados de um jornal nacional de grande tiragem. A partir destes modelos elabore um anúncio que pense corresponder melhor ao tipo de trabalho que mais lhe interessa, às suas características pessoais e à sua experiência de vida.

JOVEM QUALIFICADO (Técnico Vitivinícola)

Com 25 anos, curso de Vitivinicultura de nível III, estágio realizado na Adega Cooperativa de Murça, procura emprego em empresa do ramo.

Disponibilidade imediata. Telefone: 078 - 281 51

COZINHEIRO

Competente,
com muita experiência
na cozinha tradicional
portuguesa. Estou
disponível para trabalhar
em qualquer parte do país.

Telefone: 082-461 328

CONTABILISTA

Todos os ramos de actividade, grandes e pequenas empresas, fiscalidade, consultadoria de gestão. Posso vasta experiência de direcção contabilística em grupo económico com relações internacionais.

Telefone: 01 - 419 56 17 das 12h às 15h.

ANEXO 3 – Sessão 4 (Valorizar quem sou)

Valorizar quem sou

Adaptado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

O que mais gosto em mim quando penso em actividades de...

Trabalho	Tempos livres	Casa e família

O que menos gosto em mim quando penso em actividades de...

Trabalho	Tempos livres	Casa e família

O que os outros mais gostam em mim quando penso em actividades de...

Trabalho	Tempos livres	Casa e família

O que os outros menos gostam em mim quando penso em actividades de...

Trabalho	Tempos livres	Casa e família

O que posso fazer para melhorar os aspectos em que menos gosto de mim quando penso em actividades de...

Trabalho	Tempos livres	Casa e família

O que posso fazer para melhorar os aspectos em que os outros menos gostam de mim quando penso em actividades de...

Trabalho	Tempos livres	Casa e família

ANEXO 4 – Sessão 5 (Relacionar-me com os outros)

4.1– Um dilema na vida

Retirado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

A Ana Esteves tem 39 anos. Quando concluiu o 6º ano de escolaridade, apesar de gostar bastante de estudar e de ter bons resultados escolares, teve de deixar a escola para ajudar os pais a cuidar da casa e dos seus irmãos mais novos. Ajudava, também, os pais a vender no mercado local os produtos agrícolas obtidos na pequena propriedade agrícola da família. Aos 18 anos, começou a trabalhar numa fábrica do sector de indústria têxtil, localizada nas proximidades da zona onde habitava, onde desempenhava tarefas relativas ao processo de finalização da confecção (etiquetar, passar a ferro, dobrar, embalar e armazenar).

Essas tarefas suscitavam-lhe algum interesse, pois sempre gostou do mundo da moda e da produção de peças de vestuário, embora sentisse que os seus talentos e capacidades não eram suficientemente utilizados.

Ana Esteves permanece até hoje na mesma fábrica, onde é considerada pelos seus superiores hierárquicos como uma pessoa empenhada, rigorosa, com capacidade de organização e sentido de responsabilidade, embora continue a trabalhar no domínio da finalização da confecção e não propriamente na confecção, como gostaria. Nos seus tempos livres, desenhar, ler e aprender coisas novas encontram-se entre as suas actividades preferidas. É casada com um mecânico de automóveis e tem três filhos em idade escolar. A Ana Esteves, ao longo dos anos, tem assumido em grande parte a responsabilidade inerente aos papéis de casa e família, o que de certa maneira a tem levado a adiar a concretização do projecto de, primeiro, aumentar o seu nível de escolaridade e, depois, de frequentar um curso de formação profissional de modelista (profissional que confecciona o modelo de base – protótipo – a partir do desenho do estilista).

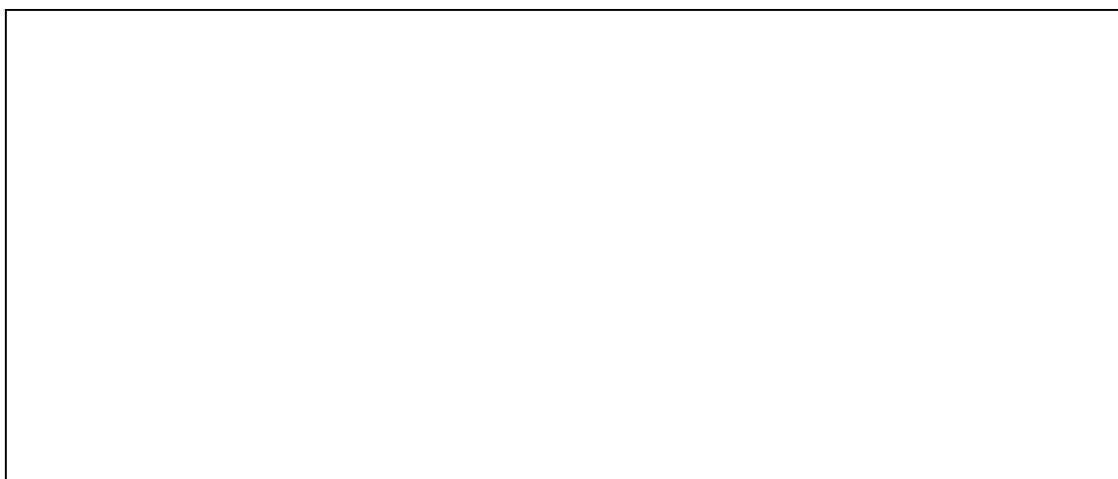
A fábrica onde Ana Esteves trabalha passa por uma grave crise financeira e a administração já anunciou a sua intenção de efectuar uma grande reestruturação, introduzir novas tecnologias e efectuar uma redução considerável no número de efectivos.

Ana Esteves acredita que se fizer um investimento na sua formação escolar e profissional como modelista (onde desenvolverá os seus conhecimentos e competências no domínio

da informática, do desenho assistido por computador e das novas tecnologias multimédia), a par com a crescente utilização de novas tecnologias e formas de organização do trabalho no sector da indústria têxtil, aumentará não só a probabilidade de não ficar desempregada, como de começar a desempenhar uma função que corresponde melhor às suas características e objectivos pessoais.

Porém, a concretização desse projecto implica um dispêndio de tempo e um investimento afectivo consideráveis, sendo de muito difícil ou mesmo impossível compatibilização com as tarefas que habitualmente desempenha nos papéis de casa e família.

1. O que deve Ana Esteves fazer? Porquê?



2. Analise as possíveis consequências dessa tomada de decisão, para a Ana Esteves em termos pessoais e sociais.



4.2 – Plano de desenvolvimento de uma competência social

Retirado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

1. Que competência social vou desenvolver? (exemplos: flexibilidade, assertividade)	O objectivo que fixei para mim é (por exemplo, fixar um objectivo de flexibilidade perante uma mudança na empresa em que se trabalha, ou um objectivo assertivo a aplicar no papel de casa e família).
2. Quando vou pôr em prática o meu plano?	Vou começar a agir em:
3. Quais os prováveis benefícios que vou obter?	Provavelmente vou sentir-me e vou alcançar:
4. Como vou recompensar-me?	Como vou recompensar-me?
5. Como vou comprometer-me com este plano?	Vou assumir o compromisso comigo mesmo e comunicar o meu plano a:

Quando penso nisso, sinto-me...

muito bem bem mais ou menos mal muito mal

(Se aplicável) e o que penso fazer para me sentir melhor é:

ANEXO 5 – Sessão 6 (Exploração e otimização oportunidades na internet)

Esquema de exploração e optimização de oportunidades

Adaptado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

Sites consultados:

Domínio de exploração:

Estudo Trabalho Tempos Livres Casa e Família Comunidade

Oportunidades identificadas:

Oportunidades preferidas e razões dessa preferência:

Outras informações úteis:

O que ainda preciso de saber:

Estratégias a implementar para responder a essas questões:

Que importância tem esta informação para a construção do meu projecto profissional?

ANEXO 6 – Sessão 7 (Fontes de auto-eficácia nos papéis de vida)

Fontes de auto-eficácia nos papéis de vida

Adaptado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

1. No trabalho

1.1 Tenho tido...

muitas bastantes razoáveis poucas nenhuma

... experiências de sucesso.

1.2 Tenho observado pessoas como eu a ter...

muitas bastantes razoáveis poucas nenhuma

... experiências de sucesso.

1.3 As pessoas que me conhecem incitam-me com uma frequência...

muito elevada elevada razoável baixa muito baixa

... a realizar as diversas tarefas, pois acreditam que posso fazê-lo com sucesso.

1.4 Quando desempenho as diversas tarefas, sinto-me...

nada pouco medianamente bastante muito

... ansioso.

1.5 Em consequência acredito ...

muito bastante razoavelmente pouco nada

... fortes.

1.6 ...e a minha participação e iniciativa são ...

muito bastante moderadamente pouco nada

... acentuadas.

1.7 (Se aplicável) ... e o que penso fazer para mudar aquilo que considero necessário é:

2. Nos tempos livres

2.1 Tenho tido...

muitas bastantes razoáveis poucas nenhuma

... experiências de sucesso.

2.2 Tenho observado pessoas como eu a ter...

muitas bastantes razoáveis poucas nenhuma

... experiências de sucesso.

2.3 As pessoas que me conhecem incitam-me com uma frequência...

muito elevada elevada razoável baixa muito baixa

... a realizar as diversas tarefas, pois acreditam que posso fazê-lo com sucesso.

2.4 Quando desempenho as diversas tarefas, sinto-me...

nada pouco medianamente bastante muito

... ansioso.

2.5 Em consequência acredito ...

muito bastante razoavelmente pouco nada

que serei capaz de fazer bem essas tarefas

2.6 ...e a minha participação e iniciativa são...

muito bastante moderadamente pouco nada

... acentuadas.

2.7 (Se aplicável)... e o que penso fazer para mudar aquilo que considero necessário é:

3. Em casa e na família

3.1 Tenho tido...

muitas bastantes razoáveis poucas nenhuma

... experiências de sucesso.

3.2 Tenho observado pessoas como eu a ter...

muitas bastantes razoáveis poucas nenhuma

... experiências de sucesso.

3.3 As pessoas que me conhecem incitam-me com uma frequência...

muito elevada elevada razoável baixa muito baixa

... a realizar as diversas tarefas, pois acreditam que posso fazê-las com sucesso.

3.4 Quando desempenho as diversas tarefas, sinto-me...

nada pouco medianamente bastante muito

... ansioso.

3.5. Em consequência acredito...

muito bastante razoavelmente pouco nada

... fortes.

3. 6....e a minha participação e iniciativa são ...

muito bastante moderadamente pouco nada

... acentuadas.

3.7 (Se aplicável)... e o que penso fazer para mudar aquilo que considero necessário é:

ANEXO 7 – Sessão 8 (O que quero fazer)

7.1 – O meu projecto profissional

Retirado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

1. No trabalho

1.1 Objectivos:

O que quero fazer ou alcançar?

1.2 Etapas e estratégias:

O que preciso de fazer para alcançar esses objectivos?

1.3 Recursos:

Que recursos são necessários para ter sucesso?

1.4 Barreiras:

Que barreiras podem dificultar a concretização ou implementação do meu projecto?

O que posso fazer para superar as dificuldades?

1.5 Cronograma:

Quando vou pôr em prática as diferentes etapas necessárias para alcançar esses objectivos?

2. Tempos livres

2.1 Objectivos:

O que quero fazer ou alcançar?

2.2 Etapas e estratégias:

O que preciso de fazer para alcançar esses objectivos?

2.3 Recursos:

Que recursos são necessários para ter sucesso?

2.4 Barreiras:

Que barreiras podem dificultar a concretização ou implementação do meu projecto?

O que posso fazer para superar as dificuldades?

2.5 Cronograma:

Quando vou pôr em prática as diferentes etapas necessárias para alcançar esses objectivos?

3. Casa e Família

3.1 Objectivos:

O que quero fazer ou alcançar?

3.2 Etapas e estratégias:

O que preciso de fazer para alcançar esses objectivos?

3.3 Recursos:

Que recursos são necessários para ter sucesso?

3.4 Barreiras:

Que barreiras podem dificultar a concretização ou implementação do meu projecto?

O que posso fazer para superar as dificuldades?

3.5 Cronograma:

Quando vou pôr em prática as diferentes etapas necessárias para alcançar esses objectivos?

7.2 – Plano de monitorização do projecto profissional

Retirado de: Pinto, H.R et al (2008). *Instrumentos de Apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*.
Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

1. Os objectivos definidos são ...

adequados inadequados

no caso de não serem adequados, efectuo a sua redefinição:

2. As etapas e estratégias definidas são ...

adequadas inadequadas

e no caso de não serem adequadas, efectuo a sua redefinição:

3. Os recursos identificados são ...

apropriados e suficientes apropriados e insuficientes inapropriados

e, no caso de não serem apropriados e suficientes, identifico outros recursos necessários:

4. Barreiras...

superadas não superadas

e, no caso de não terem sido superadas, indico o que penso fazer:

5. O cronograma é...

adequado inadequado

e, no caso de não ser adequado, efectuo a sua reestruturação:

ANEXO 8 – Questionários aplicados

8.1– Questionário de motivação inicial

Este questionário tem por objectivo conhecer aquilo que os participantes no **Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais** esperam deste programa. A sua maior ou menor eficácia depende de todos nós. Procure ser o mais sincero possível.

Nome _____ Idade _____

1- A minha motivação para participar neste projecto é:

5 _____ 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1

Muita Bastante Alguma Pouca Nenhuma

2- Penso que a motivação dos meus colegas para projecto neste programa é:

5 _____ 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1

Muita Bastante Alguma Pouca Nenhuma

3- A minha participação nas sessões deste projecto poderá permitir-me conhecer-me melhor e valorizar-me mais como pessoa. Concordo:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Muito Bastante Razoavelmente Pouco Nada

4- A minha participação nas sessões deste projecto poderá ajudar-me a explorar mais oportunidades a nível profissional. Concordo:

5 _____ 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1

Muito Bastante Razoavelmente Pouco Nada

5- Qual a principal razão porque decidi participar neste programa:

- a. Porque os meus colegas participam
- b. Por sugestão da equipa do Centro Novas Oportunidades
- c. Porque eu quis
- d. Outras razões _____

6- No final do programa espero conseguir:

- a. _____
- b. _____
- c. _____

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

8.2 – Questionário de avaliação pessoal do projecto

1- A minha motivação para participar neste projecto foi:

5 _____ 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1

Muita Bastante Alguma Pouca Nenhuma

2- A motivação dos meus colegas para participarem neste projecto foi:

5 _____ 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1

Muita Bastante Alguma Pouca Nenhuma

3- Penso que a minha participação nas sessões deste projecto ajudou-me a conhecer-me melhor e valorizar-me mais como pessoa. Concordo

5 _____ 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1

Muito Bastante Razoavelmente Pouco Nada

4- Penso que a minha participação nas sessões deste projecto me ajudou a explorar mais oportunidades a nível profissional. Concordo:

5 _____ 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1

Muito Bastante Razoavelmente Pouco Nada

5- No final deste programa consegui (aspectos em que melhorei):

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 9 – Certificado de participação



Centro Novas Oportunidades

Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes

CERTIFICADO

Certifica-se que _____ participou nas sessões do *Projecto de Desenvolvimento de Competências Profissionais*, no âmbito do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências onde foram abordados os seguintes temas: *Síntese do meu percurso de vida, Reconhecer os meus atributos, Dizer aos outros quem sou, Valorizar quem sou, Relacionar-me com os outros, Exploração, optimização e análise de oportunidades na internet, Fontes de auto-eficácia nos papéis de vida, O que quero fazer.*

Este projecto teve início a 1 de Novembro e terminou a 21 de Dezembro de 2011, tendo sido organizado pelo Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão.

O Director

A Coordenadora

A Profissional de R VC

(Prof Idalécio Nicolau)

(Prof.ª Maria do Carmo Loureiro)

(Carla Silva)