

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Trabalho de Projecto

Adultos Desempregados no Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais

Ana Luisa Rodrigues Guilhas

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Trabalho de Projecto

Adultos Desempregados no Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais

Ana Luisa Rodrigues Guilhas

Trabalho de Projecto Orientado pela Professora Doutora Cármen
Cavaco

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

2011

Resumo

Este estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Formação de Adultos, tem por objectivo proporcionar um percurso de autoformação resultante de três dimensões. Num primeiro momento, centramo-nos na sistematização de elementos históricos e teóricos sobre a Formação de Adultos, num segundo momento, na reflexão sobre o meu percurso profissional e nas principais aprendizagens resultantes do mesmo e, num terceiro momento, na análise da prática profissional, nomeadamente, na integração de adultos desempregados em Processos de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais.

Quanto à metodologia, recorreu-se à análise documental, centrada no Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro e no documento que orienta a sua operacionalização. Recorreu-se, ainda, ao tratamento e análise dos dados do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, referentes à integração da população desempregada, descrevendo as alterações necessárias à dinâmica do Centro.

Foram muitos os factores a ter em linha de conta: por um lado, as orientações directas e os objectivos dos organismos competentes; por outro, as condições materiais necessárias à operacionalização dos percursos; e, por fim, as equipas que encontrando-se no terreno são obrigadas a avaliar tanto o primeiro factor como o segundo e finalmente a dar uma resposta válida apesar de todas as limitações, constrangimentos e incongruências que possam existir.

Numa reflexão final, cruzou-se a visão actualmente predominante das políticas de educação de adultos pouco escolarizados, confrontando-a com a realidade vivida pelas equipas dos CNO no terreno e, com esta análise, apresentou-se uma perspectiva crítica dessas mesmas políticas, adoptadas como medida de combate ao desemprego.

Palavras-Chave: Adultos pouco escolarizados; Políticas de educação de adultos; Desempregados; Centro Novas Oportunidades; Reconhecimento e Validação de Adquiridos experienciais.

Abstract

This study, undertaken for the Masters in Science of Education, is specifically focused on Adult Education and aims to promote a self-learning process as a result of a three sided point of view. Firstly, I focused on summarizing historical and theoretical elements of Adult Training. Secondly, I analyzed my career and working experience, and consequently the key lessons and knowledge I have attained from it. And thirdly, I directed my attention to the analysis of my present working context, that is to say, the integration of unemployed adults in the Recognition and Validation of Acquired Experience Processes.

Concerning my methodology, it is based on a documentary analysis, focused on the Official Report No. 17658/2010 of November 25th, and on the document with the guidelines for its implementation. It also consists of the processing and analysis of data from the Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade. This data refers to the integration of the unemployed, describing the necessary changes regarding the dynamics of the Center.

Many factors were considered: on one hand, the direct guidance and goals of the competent offices; on the other hand, the availability of the infrastructures and necessary means to implement the courses and finally, the working teams in the field, which are required to take all those factors into consideration, in order to come up with viable solutions despite all the limitations, constraints and discrepancies.

In a final thought, I took the currently dominant view of adult education policies concerning adults with little schooling, and compared it with the reality experienced by the CNO teams in the field. By doing so, I presented a critical view on those policies, when adopted as a measure to fight unemployment.

Keywords: Adults with little schooling, Adult education policies, Unemployed, Centro Novas Oportunidades, Recognition and Validation of Acquired Experience.

Agradecimentos

Ao percurso académico no domínio da psicologia clínica, seguiu-se o percurso profissional na educação de adultos e finalmente a decisão de continuar... a decisão de um mestrado... E, ainda que sendo pouco original, não poderei deixar de fazer o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram para que isso fosse possível.

Antes de mais, à professora Cármen Cavaco, orientadora deste Mestrado, pelo acompanhamento, pelas sugestões e pelas críticas construtivas, mas principalmente, pela flexibilidade, pelo apoio e a força que me deu.

Ao director do Centro de Emprego e Formação Profissional de Almada, Dr. Vitor Castanheira, e à técnica Dr.^a Alexandra Llansol, pela parceria estabelecida e disponibilidade demonstrada nesta colaboração.

À coordenadora do Centro Novas Oportunidades da escola Anselmo de Andrade, professora Marta Belo, pela flexibilidade.

A toda a equipa do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade que me “aturou” nos meus melhores e piores momentos. Em particular aos meus colegas e amigos Ana Filipa Ruas, Susana Lizardo e Sérgio Rodrigues, pela ajuda na recolha dos dados e por me permitirem evoluir através das críticas e sugestões.

Ao professor e escritor Luís Alberto Mendonça, à professora Gabriela Machado, e ao meu amigo Ricardo Mineiro pelas suas participações especiais.

À minha Maria (Bárbara Vieira), a amiga sem a qual nada disto teria acontecido. Mais do que pelo desenvolvimento deste trabalho de projecto, um muito obrigada pela força e carinho em todos os momentos difíceis por que passei ao longo destes dois anos.

Aos meus gatinhos, por todas as impressões, fotocópias e livros destruídos, mas principalmente pela companhia e carinho.

À minha família que amo muito...

... em particular ao André, que tranquilamente esperou que eu fizesse o meu percurso "à minha maneira"... estando lá quando era necessário, sentindo orgulho quando era possível, ajudando sempre.

É muito importante planear, decidir e apostar numa determinada direcção, mas raramente a vida nos permite cumprir com o programado..., cheguei a acreditar que este mestrado não se faria.

MUITO OBRIGADA a todos os que fizeram parte desta jornada..., parte destas páginas da minha vida...

Índice

Introdução	1
Capítulo I. Educação de Adultos – História e fundamentos	4
1. Educação de adultos: o caminho percorrido	4
2. A educação de adultos em Portugal	9
3. Princípios estruturantes da educação de adultos	12
4. “Vivendo e aprendendo”: a importância da formação experiencial	15
5. Reconhecimento de adquiridos	18
6. Reflexão Final	20
Capítulo II. Narrativa biográfica do percurso profissional	23
1. Muitas experiências, muitas riquezas.....	23
2. “Adultos não dizem asneiras, adultos têm pontos de vista”	24
3. “Espelho meu, espelho meu...”	31
4. “Free”lancer, mas não tão livre quanto isso	36
5. Um relance de psicologia	45
6. Formação: “para...”, “a partir de ...” e “com...”	48
7. A minha pequena oportunidade	50
8. O grande desafio das Novas Oportunidades	53
9. Ilusão e desencanto: reflexão sobre as Novas Oportunidades	55
10. Mestre em educação e formação de adultos?	56
Capítulo III. Integração dos adultos desempregados no Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade	58
1. Identificação do projecto	58
2. Diagnóstico	60
2.1. Caracterização e análise de dados	60

2.1.1 Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro	60
2.1.2 Nota de Procedimentos elaborada pelo IIEFP e pela ANQ.....	61
2.1.3 Caracterização e análise do percurso dos adultos desempregados encaminhados para o nosso Centro	65
2.1.4 Caracterização da população	68
2.2. Caracterização e análise do dispositivo	76
2.2.1 Descrição do dispositivo inicial	76
2.2.2 Descrição e análise da reorganização da dinâmica do Centro.....	79
2.2.3 Implementação do processo RVCC diurno para candidatos desempregados	81
3. Reflexão final e propostas	86
3.1 Balanço do trabalho desenvolvido no processo de integração da população desempregada, na sequência da publicação do Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro	86
3.2 Aspectos a considerar no futuro	92
3.3 Reflectir sobre a pertinência e adequação da legislação – fragilidades e o que pode mudar	94
Considerações finais	97
Bibliografia	104
Anexos	106

Índice de quadros

Quadro 1. Situações em que o estado do candidato passa a “inactivo” no âmbito da intervenção dos Centros Novas Oportunidades	63
Quadro 2. Descrição das etapas percorridas até ao encaminhamento	66
Quadro 3. Resumo da oferta formativa	67
Quadro 4. Distribuição da população por sexo	68
Quadro 5. Presenças nas sessões	69
Quadro 6. Distribuição da população por faixas etárias	70
Quadro 7. Caracterização da população por níveis de escolaridade	71
Quadro 8. Número de encaminhamentos realizados	73
Quadro 9. Percentagem de encaminhamentos realizados no nível básico	74
Quadro 10. Percentagem de encaminhamentos realizados no nível secundário	75
Quadro 11. Resumo das sessões de reconhecimento	78
Quadro 12. Exemplo de calendarização - etapa de reconhecimento	82
Quadro 13. Exemplo de calendarização - etapa de reconhecimento com integração de sessões de formação complementar	82
Quadro 14. Comparação entre o processo de RVCC inicial e o processo de RVCC para desempregados e objectivos das alterações	90

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico representativo da distribuição da população por faixas etárias.....	70
Figura 2. Gráfico representativo da distribuição da população por níveis de escolaridade	72
Figura 3. Gráfico representativo dos encaminhamentos realizados no Nível Básico.....	74
Figura 4. Gráfico representativo dos encaminhamentos realizados no nível secundário	75

Índice de anexos

Anexo 1. Nota de Procedimentos “Encaminhamentos dos desempregados inscritos nos centros de emprego sem 12º ano completo para a rede nacional de Centros Novas Oportunidades”

Anexo 2. Documentos de orientação da exploração autobiográfica

Anexo 3. Exemplo de calendarização usada no dispositivo inicial

Anexo 4. Regras de frequência do processo

Anexo 5. Registo individual de sessões

Anexo 6. Documento de monitorização individual

Lista de Abreviaturas

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

APDEC - Associação Portuguesa de Directores de Escolas de Condução

CAP - Certificado de Aptidão Profissional

CE - Cidadania e Empregabilidade

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEI - Contrato de Emprego Inserção

CEPRA - Centro de Formação Profissional para a Reparação Automóvel

CLC - Cultura, Língua e Comunicação

CMA - Câmara Municipal de Almada

CNO - Centro Novas Oportunidades

CP - Cidadania e Profissionalidade

CRVCC - Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Curso EFA - Curso de Educação e Formação de adultos

DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional

FC - Formação Complementar

FSE - Fundo Social Europeu

IAP - Investigação Acção Participativa

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

INO - Iniciativa Novas Oportunidades

LC - Linguagem e Comunicação

MV - Matemática para a Vida

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PDP - Plano de Desenvolvimento Pessoal

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos

Processo de RVCC - Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

PPQ - Plano Pessoal de Qualificação

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

Profissional de RVC - Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências

SIGAE - Sistema de Gestão da Área do Emprego

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

STC - Sociedade, Tecnologia e Ciência

TDE - Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE - União Europeia

UFCD - Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Este trabalho tem, como objectivo final, proporcionar um percurso de autoformação que resulta da reflexão sobre o percurso profissional, sistematização dos elementos conceptuais sobre a Formação de Adultos e análise de um domínio da prática profissional. Organiza-se em três capítulos centrados nestas mesmas três dimensões, seguidos de um momento final que visa apresentar uma perspectiva crítica da educação de adultos em Portugal e da sua dependência das políticas adoptadas.

No primeiro capítulo, é realizada uma reflexão teórica sobre a Educação de Adultos, iniciando-se com uma abordagem ao caminho percorrido neste campo, tanto nacional como internacionalmente. Segue-se a apresentação dos fundamentos que em que se alicerçam as suas práticas e a sua ligação a três principais Escolas de Pensamento: o Pragmatismo, o Humanismo e o Marxismo. Posteriormente, desenvolve-se o conceito de formação experiencial e, abordam-se as práticas de reconhecimento de adquiridos, sem deixar de considerar as suas principais potencialidades, mas também limitações. Como forma de concluir este capítulo, realiza-se uma reflexão sobre a visão actual da educação e formação de adultos que pervertendo as lógicas de humanização da educação, viram os discursos que se lhes associam evoluírem numa perspectiva de desenvolvimento económico.

No segundo capítulo deste trabalho, faremos uma incursão pelas memórias do meu percurso profissional que, ainda que relativamente curto, já tem algum caminho desbravado. Este, para além de consistir numa manifestação da apropriação das vivências, corresponde a uma inversão de papéis que me permitirá conscientemente, sentir-me no papel do “outro” pela primeira vez, - pelo menos desta forma sistematizada - cruzar elementos teóricos com a experiência vivida.

No terceiro capítulo, iremos desenvolver o caso concreto deste trabalho de projecto, debruçando-nos sobre a publicação do Despacho n.º17658/2010 de 25 de Novembro e das implicações que este representou para a actividade do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade. Centrar-nos-emos na actividade desenvolvida neste Centro no âmbito do protocolo estabelecido com o Centro de Emprego de Almada e, nas alterações introduzidas pela publicação do referido Despacho, que determina que os cidadãos desempregados, detentores de habilitação

inferior ao 12ºano de escolaridade, deverão ser encaminhados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) para um CNO da sua área de residência. O objectivo será o de fazer um balanço entre o trabalho já realizado - no período de Novembro de 2010 a Junho de 2011 - e reflectir sobre a necessidade de alterações e/ou reformulações futuras.

Desde Janeiro de 2009 que o IEFP e o CNO Anselmo de Andrade colaboram na realização de sessões de esclarecimento aos utentes desempregados e cuja escolaridade é inferior ao 12º ano. As sessões consistiam essencialmente em apresentar a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), esclarecer sobre as diferenças entre os percursos escolares e a formação de adultos, incidindo especialmente sobre as principais ofertas disponíveis, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O objectivo do protocolo era o de captar a população desempregada e com baixa escolaridade inscrita no Centro Emprego de Almada, canalizando-a voluntariamente para o CNO. A partir de 25 de Novembro de 2010, com a publicação do Despacho supracitado, essa integração torna-se obrigatória. No dia 26 de Novembro de 2010, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), enquanto organismo responsável pelo Sistema Nacional de Qualificações, enviou para os CNO uma nota de procedimentos com as orientações relativas à operacionalização do despacho e articulação com os Centros de Emprego. Perante esta nova realidade, tornou-se necessário reformular alguns dos procedimentos até então adoptados, considerando, por um lado, os constrangimentos e limitações tanto da equipa como do Centro e, por outro, as características dos adultos que passaríamos a acompanhar.

O objecto de estudo revela-se particularmente pertinente atendendo ao período de crise económica, política e social que se vive no nosso país e o aumento exponencial das taxas de desemprego. Afigura-se ser um momento oportuno para reflectirmos sobre a visão da educação de adultos em Portugal, nomeadamente no que diz respeito à população pouco escolarizada. Por outro, sendo eu formadora de adultos, inicialmente, e profissional de RVC, actualmente, não poderia deixar de reflectir sobre o meu próprio percurso, aprendizagens e margem de intervenção face a esta realidade. Assim, e porque é verdadeiramente esse o propósito da formação contínua na qual se insere este mestrado, este estudo conclui-se pensando e repensando as práticas e os

papéis individuais (onde me incluo) e do colectivo (institucionais e políticas). Porque, sempre e em todos os momentos, é questionando que se evolui.

Capítulo I

Educação de adultos – História e fundamentos

1. Educação de Adultos: o Caminho Percorrido

Na História da Humanidade, o conceito de infância é relativamente recente, pois é só “nos séculos XVII e XVIII que a infância adquire identidade própria e se desenvolve a necessidade de criar espaços sociais específicos para que as crianças vivam separadas dos adultos” (Fernández, 2006, p. 10). Desde então, a educação tendeu a especializar-se e organizar-se tendo em conta este público-alvo, acarretando as respectivas consequências. Tendencialmente, a escola passa a constituir-se como um elemento central na aquisição dos saberes, com a conseqüente e gradual desvalorização do saberes informais e modos alternativos de aprendizagem, tal como o contexto profissional.

Não obstante, ao longo de todo o percurso da educação de adultos, vários autores posicionaram-se contra esta tendência de confinar a educação a apenas alguns grupos (sobretudo a população mais jovem), independentemente da sua natureza. Desde o século XVII à actualidade, Comenius, Condorcet, Grundtvig e Giner de Los Ríos lançam e reforçam ideias de uma educação para todos, que cortasse com as separações sociais, fosse flexível e, obedecesse a diferentes modelos e que acompanhasse todas as etapas da vida (Fernández, 2006).

Em paralelo, o Estado assume, gradualmente, a responsabilidade sobre a educação de adultos, considerando a importância que a mesma teria para o exercício pleno da cidadania por parte da generalidade da população, pois ganha relevo a ideia de que, para que isso seja possível, o cidadão deverá saber ler e escrever. Surgem, então, propostas de modelos de educação de adultos que, no entanto, constituem meras adaptações das práticas do modelo escolar vocacionado para as crianças (Fernández, 2006).

Se, por um lado, a educação assume indiscutivelmente um valor central, acompanhando e/ou promovendo uma evolução em termos sociais, parece que a

forma como aquela foi evoluindo levou a que se fechasse na estrutura gradualmente criada, distanciando-se e até eventualmente incompatibilizando-se com o valor do trabalho e da vida como fontes de aprendizagem (Nóvoa e Rodrigues, 2008, p. 7).

As necessidades de generalização da aprendizagem surgem com a Revolução Industrial já no século XIX, que determina a necessidade de mão-de-obra cada vez mais especializada. O analfabetismo acaba por passar a ser considerado como um entrave ao desenvolvimento. Foram criados modelos e práticas para combater esta realidade, sendo que essas mesmas práticas dificilmente serviam o propósito de emancipação dos indivíduos e de maior possibilidade de participação cívica. Centraram-se essencialmente numa intervenção superficial, dotando os adultos, não da capacidade de pensar e de produzir textos por si mesmos, mas sobretudo da capacidade de lerem o que foi pensado por outros. Para dar resposta às exigências da industrialização, aposta-se na massificação da educação, que se acredita vir a ser a solução para as crescentes necessidades sociais. Não obstante a importância que a escola teve na alfabetização das novas gerações, “não se pode falar de êxito, uma vez que a instituição escolar não só não conseguiu escolarizar todos os cidadãos do mundo, como também não pôde alfabetizar todos aqueles que escolarizou” (Fernández, 2006, p. 37). Até meados do século XX os modelos assentes na escola infantil prevaleceram.

Ao contrário do pretendido, as medidas revelaram-se insuficientes. Tendo em conta a rápida estigmatização que se criou em volta do termo analfabetismo, e

“quando se percebeu que o analfabetismo não afectava apenas, como tudo levava a crer, as populações dos países subdesenvolvidos e as pequenas bolsas da população dos países desenvolvidos, nomeadamente, os idosos, os imigrantes e as minorias étnicas, surge um “novo analfabetismo”, designado por iliteracia” (Cavaco, 2002, p. 20).

Apesar de todos os esforços historicamente reconhecidos, o problema do agora “iletrismo” ou “iliteracia” persiste e é percebido como um problema social a ser resolvido politicamente. A tendência para avaliar a adequação dos outros tendo em conta as nossas competências, levou a que o discurso predominante, da “cultura letrada”, minimizasse e ignorasse a importância de outros saberes. Nivelou-se pelo dominante, como se fosse a referência, e considerou-se insuficiente ou sem valor as aprendizagens de quem realizou um percurso diferente.

Durante a segunda metade do século XX, surge uma nova visão sobre a realidade da educação de adultos, à qual Florentino Fernández (2006) chamou de “Modelo Dialógico Social”, por oposição ao “Modelo Alfabetizador” dominante até então, reforçando a centralidade do participante no processo de aprendizagem. De acordo com este modelo, “o uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido” (p. 40), pelo que a educação deve seguir uma dinâmica participativa e de autonomização do adulto. Segundo o citado autor, libertamo-nos assim da escola e “o referente de aprendizagem é o que uma pessoa precisa para o seu desenvolvimento pleno no contexto social em que vive” (Fernández, 2006, p. 60-61).

A Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência (UNESCO) vem a ser criada em Novembro de 1945 com o propósito de contribuir para a paz e segurança, promovendo a colaboração através da educação, ciência e cultura. Esta organização, de papel preponderante na história da Educação de Adultos, alerta para a necessidade de se acompanhar uma nova realidade social, que exige modelos de aprendizagem para adultos, cada vez menos escolares e separados das práticas infantis (Fernández, 2006). Surgindo na história da Educação de Adultos como um organismo fundamental nas campanhas de alfabetização, é apontada como o ponto de partida para a organização e promoção de diferentes práticas de educação de adultos e o seu conceito nuclear passa a ser traduzido, no início dos anos 70, pelo movimento de *educação permanente*, que daria resposta às necessidades de acompanhar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, garantindo a reprodução cultural e pondo a educação ao serviço do desenvolvimento. É permanente, porque ocorre em todos os períodos da vida, e subjacente a toda a actuação do indivíduo. A “*Educação Permanente (...)* tornava-se para a UNESCO (...) numa espécie de humanização do desenvolvimento” (Finger, 2008, p. 18). Este novo conceito, que Mathias Finger considerou funcionar como uma forma de “Marketing”, popularizou novos termos, agora sim, específicos da educação de adultos (2008, Finger). De acordo com Florentino Fernández,

“nos anos setenta e oitenta delinea-se um novo caminho em direcção a uma sociedade da aprendizagem permanente onde o referente já não é a escola, mas sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procuras dos aprendizes” (Fernández, 2006, p. 14).

Se, por um lado, é indiscutível a importância da UNESCO no que diz respeito à definição das políticas de educação de adultos, por outro, é lado inevitável considerar a mudança de discurso que se foi sentindo ao longo dos tempos. De uma missão de “humanização do desenvolvimento” orientou-se gradualmente para uma educação de adultos que visa garantir o desenvolvimento económico, através de uma educação orientada para o trabalho (Cavaco, 2008, p. 54). Ao conceito de Educação Permanente, centrada no indivíduo, surge, nos anos noventa, a perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, agora já claramente assente num discurso de gestão dos recursos humanos e centrada nas necessidades do mercado. Da educação de adultos, passou-se a falar em educação e formação de adultos, dos saberes e conhecimentos, passou-se para o conceito de competências.

Com o desenvolvimento de uma realidade económica cada vez mais exigente, emerge o conceito de “Capital Humano” e conseqüentes necessidades de formação. Tendo o mercado como base, nos últimos 20 anos assistiu-se à apropriação da educação de adultos como sector em boa parte subordinado às lógicas da formação profissional contínua, progressivamente deslocado da educação para a economia e os recursos humanos (Lima, 2008). Florentino Fernández (2006) caracteriza este “Modelo Económico Produtivo” como uma forma de resposta às “exigências produtivas e à procura de novas competências profissionais. (...) O papel dominante do educador é o de gestor de recursos humanos, que selecciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade”(p.18). É um modelo que alimenta algumas das lacunas já existentes, pois os estudos revelam que quanto maior o nível de escolaridade, maior a procura de formação (profissional) contínua. Inversamente, quanto menor a escolaridade, menor a procura ou o acesso aos sistemas de formação de adultos dominantes, pelo que mais uma vez uma parte da população, já por si fragilizada, não é tida em conta e permanece à margem destas orientações.

Assim, tal como referido por Cármen Cavaco (2008), “[o] actual movimento de aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo, os referentes à competitividade económica e ao desemprego” (p.80). Ao longo da evolução do discurso, sente-se uma progressiva responsabilização do indivíduo pela sua própria educação e formação. Considera-se que “este deve adquirir saber e desenvolver competências, ao longo da sua vida, que lhe permitam

garantir a inserção no mercado de trabalho em permanente evolução” (Cavaco, 2008, p. 80). O discurso é de “responsabilidade individual, considerando-se que a aprendizagem é um direito e um dever dos cidadãos, que estes devem assumir para evitar situações de exclusão” (Cavaco, 2008, p. 81).

De acordo com Florentino Fernández (2006), coexistem actualmente os 3 modelos, Alfabetizador, Dialógico Social e Económico Produtivo, sendo que o terceiro parece claramente dominar e “enquanto não formos capazes de construir uma interacção fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor que tem cada um de eles, a educação de pessoas adultas está bloqueada (...)” (p.85). Nem sempre é fácil distinguir o modelo que está subjacente a determinadas intervenções, pois por vezes, embora em termos teóricos se tenha privilegiado um determinado modelo, a prática traduz-se em acções baseadas noutro. É o caso das campanhas de alfabetização, que ainda que partindo do Modelo Dialógico Social, com a “progressiva estigmatização e desvalorização dos saberes e cultura dos analfabetos, contribuíram para o desenvolvimento de processos educativos baseados no modelo Alfabetizador Receptivo” (Cavaco, 2008, p.68).

Não obstante todo o percurso realizado, Mathias Finger (2008) realça que, na realidade, o desenvolvimento da formação de adultos, embora tenha partido muitas vezes de movimentos de preocupação social e de intenções de humanização, foi sendo usado num sentido mais de “embelezamento” de uma realidade socialmente “incómoda”. Surge um pouco para disfarçar a visibilidade das desigualdades entre uma minoria, que acompanha e pode usufruir dos “progressos” científicos e tecnológicos e grande parte do resto da população mundial, que parece manter-se à margem desta evolução. Consequentemente, as desigualdades tendem a acentuar-se tanto numa perspectiva local como a nível mundial. Mais do que contribuir para o seu desenvolvimento, a educação de adultos acaba por andar “a reboque” das transformações sociais.

2. A educação de adultos em Portugal

Embora compactadas nos anos que se seguiram à revolução de 1974, também Portugal parece ter seguido as lógicas de educação de adultos dominantes noutras partes do mundo. “No período da ditadura, apesar dela e contra ela, a educação de adultos e a educação não formal afirmam-se como um campo de resistência e de autonomia à margem da esfera do Estado” (Canário, 2006, p. 171). Segundo Licínio Lima (2008), após a revolução, os regimes democráticos viram-se a braços com uma situação sócio-educativa que exigia a tomada de medidas políticas de educação de adultos. Desde então, e ao longo das três últimas décadas, este campo tem sido marcado por políticas educativas descontínuas e pela falta de um fio condutor minimamente estável.

A educação popular e o associativismo surgem como forma de promoção da democracia, visando uma maior participação por parte do cidadão. Adoptando a dinâmica do modelo Dialógico Social, “este poderoso movimento popular constituiu um imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores” (Canário, 2006, p.173). Entre 1975 e 1976, “a lógica político-educativa da educação popular, assente na construção de parcerias entre associações de educação popular e o Ministério da Educação, viria a ser desenvolvida pela Direcção-Geral da Educação Permanente” (Lima, 2008, p. 38).

Gradualmente, o Estado vai reassumindo o poder sobre a educação com a introdução do planeamento educativo pelo Ministério da Educação e, em contrapartida, as associações, apesar da importância reconhecida, viram a sua intervenção enfraquecida, agravada pela falta de apoios (Lima, 2008). Com a publicação da Lei n.º 3/79, “o Estado reassume as suas funções tradicionais, constitucionalmente consagradas” (p. 39), o que de acordo com Licínio Lima (2008), “simboliza a transição da mobilização socioeducativa para a tentativa de construir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos” (p. 39). Tomam-se então medidas que seguem as recomendações da UNESCO, tais como a criação de uma rede pública de educação, produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, concessão de apoios, elaboração de programas e de metas a atingir. Em 1979, foi concebido o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), que combinava a acção governamental com as associações

populares. No entanto, por razões de organização política e de gestão de recursos, o PNAEBA não correspondeu aos objectivos estabelecidos (Lima, 2008). O discurso dos programas dos sucessivos Governos Constitucionais evoluiu, acompanhando a lógica da Comunidade Europeia, passando a preocupação a estar focada na “formação profissional e a integração profissional, para resolver o problema do desemprego” (Cavaco, 2008, p. 99).

Na sequência da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), actual União Europeia (UE), o nosso país aprovou em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo. De acordo com Rui Canário (2006), “era aguda a percepção da necessidade de introduzir mudanças profundas e sistemáticas no sistema educativo português, como forma de combater o “atraso” e promover a “modernização” do país” (p. 166). Seguindo a lógica, por um lado, do Modelo Alfabetizador, o destaque foi para o “ensino recorrente” de adultos, direccionado para um público predominantemente constituído por jovens e, por outro, deu-se enfoque à formação profissional, agora numa lógica de Modelo Económico Produtivo, frequentada essencialmente pelo mesmo tipo de público (Lima, 2008). Contudo, manteve-se “omisso no que se refere à educação não formal, (...) minorizando a importância concedida à educação e à formação de adultos” (Canário, 2006, p. 167).

O ensino recorrente constituiu-se essencialmente como alternativa ao ensino regular diurno, adoptando um modelo escolar que se revelará de insucesso no que concerne à mobilização dos adultos. A formação profissional assumiu-se como um “mundo à parte”, com regras e propósitos próprios que se desenvolveu paralelamente à educação e à formação geral. Depois do caminho percorrido na década de 80, encontramos-nos perante uma reforma educativa fracassada, em que a educação de base perdeu “terreno”, o analfabetismo literal foi ignorado e a educação popular passou a sobreviver à margem do sistema educativo (Lima, 2008).

Portugal assume uma lógica político-educativa de formação ao serviço da gestão dos recursos humanos. No âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal (PRODEP) foram investidos fundos significativos, concentrando-se nas modalidades de ensino recorrente e formação profissional.

“A certificação escolar e a qualificação profissional saíram reforçadas, alargando-se a oferta de formação e incentivando-se a procura por parte de certos públicos. Porém, em nada se contribuiu para o relançamento de uma política pública de educação de adultos” (Lima, 2008, p. 44).

Perante uma reforma da educação cada vez mais fragilizada, em 1996, no seu Programa Eleitoral, o Partido Socialista faz promessas de reavivar a educação de adultos em Portugal, assumindo-se contra o domínio do modelo escolar e defendendo a valorização da formação cultural e cívica. Propõe-se a concentrar esforços na formação de base, no ensino recorrente, na educação e formação ao longo da vida e na educação para a cidadania. Com a descoberta político-social da “educação ao longo da vida”, que valoriza as aprendizagens permanentes e independentes das iniciativas governamentais, “insiste na garantia de uma oferta pública, na criação de um sistema autónomo e descentralizado dotado de “unidades locais”, na criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens” (Lima, 2008, p. 47).

Em Setembro de 1999, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob a tutela de dois ministérios (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade), instituto público de intervenção no domínio da educação de adultos. No entanto, este instituto terá ficado muito aquém dos objectivos projectados inicialmente, pelas suas limitações ao nível da intervenção. Não podemos deixar de referir, porém, que teve algumas realizações importantes, especialmente no que diz respeito ao domínio do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e dos novos cursos de educação e formação de adultos (EFA) (Lima, 2008). Da sua actividade resultou a criação de uma rede de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Em 2002, a ANEFA foi extinta, dando lugar à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) que mais tarde se transforma na actual Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Mais uma vez, a educação de adultos foi desenvolvida ao serviço da economia, numa lógica “produtivista”, ao contrário de uma perspectiva humanista. A educação de adultos volta a fracassar enquanto política educativa pública e, como refere Licínio Lima (2008), “vem sendo transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado

global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (p. 51). Voltamos a estar numa lógica do “Modelo Económico Produtivo” descrito por Florentino Fernández (2006), ainda que este modelo não permita dar resposta ao problema educativo português. Não deixando de considerar a relevância da formação profissional, esta também se releva, actualmente, insuficiente para a resolução das dificuldades de inserção e permanência de adultos no mercado de trabalho (Lima, 2008).

O problema da educação de adultos em Portugal é complexo e decorre de um longo período de políticas educativas de controlo social e de repressão, seguido de um período de “presença apagada e intermitente da educação de adultos nas agendas de políticas educativas”, o que resultou numa população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal (Lima, 2008, p. 33). Segundo Licínio Lima (2008),

“tem sido ainda o problema da ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consequente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática sustentável) ” (p. 35).

É chegado o momento de pensar o presente, analisando as mudanças trazidas pela transformação dos CRVCC em Centros Novas Oportunidades, através do actual e tão debatido “Programa Novas Oportunidades”. Estará para ficar ou será transformado noutra medida, mantendo-se a mesma dinâmica de descontinuidade nas políticas educativas em Portugal?

3. Princípios estruturantes da educação de adultos

A importância da aprendizagem generalizou-se e hoje reconhece-se que vivemos numa sociedade de indivíduos aprendentes. A educação de adultos, mais do que uma disciplina, corresponde a uma vontade de mudar a sociedade e todo o percurso realizado neste âmbito está fortemente ligado aos movimentos sociais vividos em diferentes épocas. No entanto, a formação de adultos evoluiu sem que o mesmo sucedesse com a sua teoria. Constitui-se por

“uma multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança, onde a aprendizagem segue a mudança. (...) Aprende-se para se ter mais justiça, para se ser mais competente, para participar democraticamente na sociedade” (Finger, 2008, p. 17).

De acordo com Finger e Asún (2003), a educação de adultos evoluiu no sentido de aperfeiçoar as práticas, mas perdeu no seu estatuto enquanto disciplina intelectual. As práticas desenvolvidas estão ligadas a três principais Escolas de Pensamento, nas quais assentam os fundamentos teóricos da educação de adultos: o Pragmatismo, o Humanismo e o Marxismo.

De acordo com o Pragmatismo, a aprendizagem surge como um mecanismo de resolução de problemas. Autores como Dewey e Lindeman tinham uma visão antropológica sobre o desenvolvimento e crescimento humano, na qual os problemas surgem como oportunidades de aprendizagem. Segundo esta visão, o ser humano não só tem a capacidade de aprender a partir da experiência, como tem depois a capacidade de construir sobre essa aprendizagem e ao fazê-lo, aumenta a sua própria capacidade de aprendizagem (Finger e Asún, 2003). Desta perspectiva, desenvolvem-se os conceitos de Aprendizagem Experiencial e de Interaccionismo Simbólico. No que respeita ao primeiro, a tónica é colocada na aprendizagem pela acção, na discussão em grupo e reflectindo e reformulando sobre as teorias individuais e suas incongruências com a prática. Já o Interaccionismo Simbólico acrescenta a importância do significado que as coisas têm para o próprio, significado esse que está em constante transformação, resultado do processo de interacção social. Como tal, a aprendizagem não é senão o resultado do significado que a experiência tem para o indivíduo (Finger e Asún, 2003).

A perspectiva Humanista assenta em ideais de desenvolvimento e crescimento pessoal. A educação de adultos seria então o meio pelo qual o indivíduo atinge a auto-realização. Mais do que ensinar, o formador passa a ter o papel de facilitador, ou seja, deve ajudar os adultos a aprender, num processo de aprendizagem “auto-dirigida”. De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem deverá ser sempre voluntária, com respeito mútuo, em sistema de colaboração, envolvendo acção e reflexão de forma a desenvolver no adulto, o pensamento crítico. A escola Humanista apresenta uma filosofia sobre a educação de adultos descentrada da escolarização, propondo uma desinstitucionalização da aprendizagem. A aprendizagem é vista como ocorrendo em todos os períodos da vida e são as experiências da vida que constituem a principal

fonte de aprendizagem. De acordo com esta perspectiva, a educação deve ser para todos (é um direito básico) flexível e dinâmica. O processo é mais importante que o conteúdo (“aprender a aprender”) e tem como objectivo melhorar a qualidade de vida. A aprendizagem é tida como actividade individual, não directiva e não autoritária (Finger e Asún, 2003).

Segundo José Asún e Matthias Finger (2003), “o Marxismo é a terceira mais importante escola de pensamento no campo da educação de adultos” (p.71). De acordo com esta perspectiva, a

“educação ou reproduz desigualdade – e é como um instrumento de dominação – ou analisa criticamente as forças que perpetuam essas desigualdades e contribui para lutar contra elas – e, nesta qualidade, é um instrumento de emancipação e libertação” (p. 73).

É nesta escola que se enquadram os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, que da “Pedagogia Crítica” evolui para uma “Pedagogia da Libertação”, acreditando no poder transformador da educação e que a compreensão racional levaria à emancipação mais do que do indivíduo, do colectivo. Do Marxismo deriva ainda a teoria da Investigação-Ação Participativa (IAP), que assenta nas ideias de que a independência constrói-se com base nas pessoas e na sua realidade, na importância de uma auto-sustentação que comece a nível local. Pelo que o movimento adequado de desenvolvimento seria de baixo para cima (Finger e Asún, 2003).

Como não poderia deixar de ser, cada uma das três Escolas permite enriquecer a Educação de Adultos, mas não sem apresentarem algumas fragilidades em si-mesmas. A Escola Pragmática, por se ter debruçado sobre o desenvolvimento individual, descuidando a importância do desenvolvimento social. A Escola Humanista, pela promoção do individualismo e pela excessiva desinstitucionalização da educação de adultos. Na perspectiva Marxista, a IAP revela-se insuficiente na abordagem e análise da economia global e na sua aplicação a todos os contextos (Finger e Asún, 2003).

De acordo com Matthias Finger (2008), nem a teoria da educação de adultos nem os princípios actuais estão verdadeiramente à altura dos desafios que se colocam nos dias de hoje. O autor identifica o que designa como “Desafios Sociais”. Estes correspondem a questões para as quais a educação de adultos deverá dar resposta, contribuindo para a resolução dos problemas que a sociedade actual coloca. Questões como a “produção”

- e a conseqüente tendência para avaliar tudo, incluindo as pessoas pelo seu lado produtivo e económico -, as “desigualdades” - que se tornam cada vez mais visíveis e moralmente menos toleráveis -, o desafio “cultural” - com a perda gradual das identidades - e finalmente o desafio ecológico, que segundo o autor será a derradeira barreira a impor limites físicos à evolução das sociedades. Estes são os principais desafios que permanecem sem resolução (Finger, 2008). Matthias Finger (2008) acredita que “o ideal com que se comprometera a educação de adultos - o ideal de humanizar o desenvolvimento - se está a tornar obsoleto pelo próprio facto de o ideal de desenvolvimento já não existir” (p. 22). De acordo com Finger e Asún (2003), “[a]quilo a que veio a chamar-se “turbocapitalismo” mais não é do que a substituição do desenvolvimento pelo comércio, criando a ilusão de que o “mercado”, e o mercado financeiro em particular, pode ser o motor e o regulador do desenvolvimento” (p.97). Considerando que as bases do modelo são essencialmente económicas, as preocupações sociais, as questões de sustentabilidade ou o “desafio ecológico” ficam inevitavelmente relegados para segundo plano. Pelo que, aquele que era inicialmente o ideal de desenvolvimento, dificilmente se alcançará.

4. “Vivendo e aprendendo”: a importância da formação experiencial

Recordo-me de uma ocasião, uma educadora com a qual trabalhei, me disse que algumas crianças, às quais se perguntava de onde vinha o leite, respondiam que vinha do pacote de leite ou do supermercado. Esta situação caricata permite perceber o quanto por vezes nos distanciamos da origem do que nos rodeia. Damos por garantidas algumas realidades e deixamos em determinado momento de nos questionarmos para além do visível. O mesmo parece ter acontecido com a imagem construída acerca da aprendizagem. Tal como visto anteriormente, a valorização da escola ganhou força em detrimento dos modos alternativos de aprendizagem. Para muitos daqueles a quem fosse colocada a questão: - de onde vem a aprendizagem? - responderiam que vem da escola. A pergunta que se impõe então é: “e quem nunca foi à escola?”.

De acordo com Cármen Cavaco (2002), ainda que não sejam escolarizados, os adultos não deixam de estar integrados no contexto no qual se desenvolveram,

manifestando saberes construídos a partir das estratégias que usaram para “fazer face aos desafios e dificuldades que lhes surgiram ao longo da vida, no contexto familiar, profissional e social” (p. 13). Ainda que o estereótipo que se lhes associa seja essencialmente pejorativo, sendo muitas vezes caracterizados como ignorantes ou incultos, o seu percurso formativo assentou na aprendizagem experiencial e na educação informal.

Não se trata de desvalorização da escola ou de outras vias formais de aprendizagem, mas sim de revalorizar outros processos igualmente ou até mais importantes no processo formativo das pessoas. Tal como referia Florentino Fernández (2006),

“reconhece-se que, mais que em qualquer outro momento da história, o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo. (...) Uma vez estando a exercer uma actividade vemo-nos impelidos a aprender” (p. 16).

Partindo destes pressupostos, “torna-se necessário que educação de adultos quebre a sua quase exclusiva redução à dimensão escolar e aposte, de uma forma articulada, nas potencialidades educativas de outras modalidades, que não a formal” (Cavaco, 2002, p. 19).

Podemos então retomar o conceito de educação permanente, acreditando que

“num continuum educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas)” (Canário, 2008, p. 80).

Não podemos desvalorizar o facto de que a aprendizagem é contínua, pois o indivíduo aprende desde que inicia a sua existência até morrer, é global, porque aprendemos com todo a nossa essência e não apenas a estrutura cognitiva, e que existem uma multiplicidades de formas de aprender. Quando aprendemos através da experiência, estamos perante a transformação dos nossos diferentes saberes, pelo que desenvolvemos as nossas capacidades ao nível psicomotor, cognitivo e afectivo. Através de processos de educação informal, o indivíduo altera, ainda que não de forma

intencional, os seus conhecimentos, comportamentos e atitudes, a partir da vivência de experiências concretas, sobre as quais exerce acção directa, analisa e reflecte, não só sobre a realidade como também sobre a sua própria acção (Cavaco, 2002).

Na aprendizagem experiencial, o indivíduo é confrontado com algo desconhecido ou inesperado e, por uma questão de necessidade e de defesa, desencadeará um mecanismo que lhe permita passar a conhecer e compreender aquela realidade, de forma a ganhar maior controlo sobre a mesma, criando ou alterando representações e esquemas de actuação – trata-se de um processo “através do qual os conhecimentos resultam da transformação da experiência acumulada” no sentido de poder ultrapassar com sucesso a situação (Cavaco, 2002, p. 35). De acordo com Cármen Cavaco (2002), reconhecer a importância da formação experiencial não impede que lhe sejam reconhecidas limitações, sendo uma delas o facto de as aprendizagens estarem mais dependentes da pessoa que aprende e do significado que esta atribui à situação do que da própria experiência vivida. Na realidade, todos os processos estão sujeitos não só à interpretação subjectiva como dependem da forma como serão elaborados e assimilados pelo próprio. É por essa razão que Cármen Cavaco (2002) refere que “o contributo formativo” das experiências “só pode ser avaliado pelo próprio aprendente” (Cavaco, 2002, p. 33).

É através da experiência que o indivíduo conhece o mundo e é questionando que cria novas experiências e se transforma, a si mesmo, num permanente ciclo de desenvolvimento pessoal. O que “não significa que a pessoa se forma sozinha, pelo contrário, na maior parte das vezes, forma-se no contacto com aqueles que fazem parte do seu leque de relações ou ainda dos que, pontualmente, se cruzam consigo ao longo da vida” (Cavaco, 2002, p. 40). Naturalmente, a diversidade e riqueza do contexto no qual a pessoa se movimenta potenciará as suas oportunidades de aprendizagem. Sendo os desenvolvimentos nesta área relativamente recentes, ainda permanecem muitas questões sem resposta e, tendo em conta o seu nível de centralidade neste processo, trabalhar sob a perspectiva do próprio indivíduo será certamente uma excelente via para aprofundar os conhecimentos sobre a aprendizagem pela via experiencial (Cavaco, 2002).

5. Reconhecimento de adquiridos

No final da década de 90, assume-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...” (Fernandéz, 2007, p. 15).

“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).

Estas iniciativas são inspiradas em experiências que ocorreram nos E.U.A. a seguir à 2ª Guerra Mundial e mais tarde no Canadá (Quebec) no fim dos anos 60, quando as pessoas (grupos de soldados nos EUA e de mulheres no Canadá) sentiram necessidade de ver consideradas as aprendizagens realizadas através da experiência de vida (Canário, 2008). No contexto europeu, em Janeiro de 2002 a França promulga a Lei da Modernização Social, que permite uma segunda via para a certificação (obtenção de diplomas e títulos) que não a via regular, a via actualmente reconhecida de validar as aprendizagens adquiridas através da experiência (Fernández, 2006). Assim parecem abrir-se horizontes muito diferentes do modelo escolar.

“Autores como Gaston Pineau, Pierre Dominicé ou Christine Josso desenvolveram uma importante produção teórica no âmbito da elucidação dos processos educativos, a partir das abordagens biográficas” (Canário, 2006, p. 162), lançando a corrente das “histórias de vida”. Esta, e a “consequente revalorização epistemológica da experiência, no âmbito das Ciências da Educação, fornecem os fundamentos de natureza teórica para sustentar a emergência de políticas, dispositivos e práticas de reconhecimento de adquiridos” (Canário, 2006, p. 195).

O sistema de reconhecimento e validação tem vindo a ganhar relevância nos países da Comunidade Europeia, constituindo um diferente campo de práticas educativas. Foi introduzido em Portugal a partir dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O trabalho realizado nestes Centros baseia-se no pressuposto de que há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, pretendendo dar-lhe visibilidade social através da certificação (Cavaco, 2007).

Nos sistemas de reconhecimento - integrados na perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida - os adultos são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, tendo realizado aprendizagens ao longo dos seus percursos pessoais, sociais e profissionais. Estas experiências serão o seu principal recurso para a realização do processo. Estes pressupostos têm profundas implicações na organização do dispositivo, nas metodologias, nos instrumentos e nas funções e posturas dos actores envolvidos (Cavaco, 2007).

A autora Cármen Cavaco (2007) faz referência a algumas das dificuldades que se apresentam na implementação de sistemas de reconhecimento, tendo em conta a complexidade de elementos que estão na sua base, tais como a natureza do conceito de competência, a imprecisão e a amplitude do conceito de experiência de vida e a dificilmente contornável subjectividade e dificuldade do processo de avaliação.

O conceito de competência define-se pela capacidade de resolução de problemas, através da mobilização de diferentes saberes, sejam eles da ordem do conhecimento (saber-saber), do domínio da execução (saber-fazer) ou do domínio afectivo ou das atitudes (saber-ser). “É portanto aquilo que está subjacente à acção e não a própria acção” (Sandra Bellier, 2001 citada em Cavaco, 2007, p. 23). São saberes que se organizam em função das necessidades e acontecimentos do meio no qual a pessoa está inserida e de acordo com a realidade que está a viver. Ao reconhecermos competências hoje, fazemo-lo com base em realidades passadas e não imediatas. É portanto uma avaliação em diferido. Por outro lado, pela sua natureza, o acesso aos saberes experienciais não é directo, dado que estes não estão visíveis, sendo a pretensão das novas práticas educativas de reconhecimento de competências precisamente pô-las em evidência.

O processo de Reconhecimento de Competências enfrenta dificuldades de implementação e, como salienta Cármen Cavaco (2007), para contornar esta situação, as equipas “incidem no processo de auto-avaliação e optam pela triangulação de informação, recorrendo a várias fontes” (p. 23). Não sem deixarem de ter consciência de que poderão sempre correr o risco de subavaliar ou sobreavaliar competências. Para desenvolverem o seu trabalho com o conceito de experiência, que se confunde em si mesmo com a existência do sujeito, as equipas procuram tornar o seu trabalho mais objectivo e sistemático, recorrendo a instrumentos do tipo descritivo, numa tentativa

de facilitar o acesso à sequência das acções e às aprendizagens realizadas (Cavaco, 2007). No que à avaliação diz respeito, torna-se necessário acrescentar que envolve um inevitável juízo de valor e

“resulta da 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 evidência (indicadores), e a situação desejável é o referencial de competências-chave (critério de comparação)” (p. 24).

Sendo um processo complexo, regula-se por uma perspectiva Humanista que permite valorizar o adulto enquanto pessoa. Ainda assim, esta mesma avaliação compreende duas dimensões: uma de auto-avaliação, quando o adulto reconhece em si mesmo as competências - faz um balanço das suas aprendizagens -, e uma dimensão de hetero-avaliação quando esta é realizada pela equipa (Cavaco, 2007). A conjugação das duas dimensões levará à validação/ acreditação, ou seja, ao reconhecimento oficial, com a respectiva atribuição de diploma ou certificado. “O reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (Canário, 2008, p.112), sendo portanto, mais ajustadas à realidade e necessidades de cada um.

6. Reflexão final

As opções políticas nacionais e internacionais, relativamente ao campo da educação e formação de adultos, têm vindo a sofrer muitas alterações e a evoluir em diversos sentidos ao longo dos tempos. Ainda que as lógicas subjacentes às intervenções neste domínio sejam frequentemente de humanização e de emancipação das populações pouco escolarizadas, a verdade é que as práticas e os discursos que se lhes associam têm evoluído sempre numa perspectiva de desenvolvimento económico. No seguimento da IV Conferência da UNESCO (1985), “[o] enfoque deixou de ser colocado na alfabetização nos países em vias de desenvolvimento e passou a ser o cumprimento da escolaridade obrigatória nos países desenvolvidos” (Cavaco, 2008, p. 112). Esta realidade não é diferente em Portugal, onde a lógica dominante é actualmente a de controlo social, centrada em dispositivos de *escolarização compensatória* (Cavaco, 2008, p. 111). Parece existir uma pressão no sentido de “assegurar maiores taxas de conclusão

da escolaridade obrigatória” de forma a equilibrar a nossa posição por comparação aos outros países da Comunidade Europeia (Cavaco, 2008, p. 125). Consequentemente, verifica-se uma sobrevalorização dos diplomas e dos certificados, em detrimento da valorização das pessoas e da sua experiência de vida. Como refere Cármen Cavaco (2008), a formação passa a existir como medida de intervenção junto dos adultos desempregados, com uma finalidade de prevenção e de reparação, para evitar possíveis problemas que poderiam advir das condições sociais desta população. Perdido o controlo sobre o desenvolvimento industrial, e estando agora as políticas ao serviço do desenvolvimento económico, a formação surge como uma tentativa de “minimizar os efeitos negativos do modelo de desenvolvimento” (Cavaco, 2008, p. 545).

“Os formandos são seleccionados de acordo com as directivas políticas e com os programas/medidas de financiamento disponíveis no momento”. A selecção dos formandos baseia-se na sua situação face ao emprego e à inserção social e não são tidos em conta os seus interesses e motivações” (Cavaco, 2008, p. 545).

Numa perspectiva pragmatista, o adulto é visto como responsável pelo seu próprio percurso e pelas suas próprias aprendizagens de forma a garantir o seu “lugar” no mercado de trabalho (Cavaco, 2008, p.124). Os cursos EFA e o RVCC baseiam-se em pressupostos metodológicos de valorização do indivíduo e da sua experiência de vida; no entanto, essa realidade passa a depender apenas das equipas e da sua forma de lidar com o paradoxo que se vive a este nível. No que diz respeito à gestão, administrativamente, os percursos são padronizados e a selecção dos formandos baseia-se em critérios artificiais, como forma de resposta ao problema social de desemprego. Estas formas de actuação levam a que os indivíduos passem a ser vistos como incapazes de se gerirem autonomamente, levando à emergência de novas dependências, e reduzindo as possibilidades de se aprofundarem os conhecimentos necessários a uma intervenção verdadeiramente adequada às suas especificidades. Por outro lado, existe a questão do acesso à formação, pois “[n]o caso dos adultos pouco ou nada escolarizados, oferta de educação e formação por si só não gera procura” (Cavaco, 2008, p. 547). Os adultos pouco ou nada escolarizados constituem os “não públicos” das aprendizagens em contextos formais ” (Melo, 2004a, p. 13, cit. in Cavaco, 2008, p.19).

Para já, “[o]s novos dispositivos baseados no reconhecimento, validação e certificação de competências apresentaram-se como uma tentativa notória de implementar uma ruptura com o modelo escolar nas políticas e práticas de educação de adultos” (Cavaco, 2008, p. 33). Estas são “inovadoras e muito pertinentes porque estão fundamentadas na revalorização epistemológica da experiência dos adultos” (Cavaco, 2008, p. 33). As novas práticas podem contribuir para colmatar algumas falhas, nomeadamente no que diz respeito ao aprofundamento do conhecimento dos adultos pouco escolarizados, “assim como para mobilizar esta população para processos de aprendizagem formais” (Cavaco, 2008, p. 22). Com vista a responder definitivamente às dificuldades de uma intervenção real e efectiva com este público, é “fundamental a “reinvenção” de novas políticas e dinâmicas educativas e formativas” (Cavaco, 2008, p.19).

Capítulo II

Narrativa biográfica do percurso profissional

Aulas, sessões, revisão bibliográfica são etapas fundamentais na abordagem a uma qualquer problemática. No entanto, tal como o refere Cármen Cavaco (2008),

“as situações educativas e formativas não podem unicamente ser percebidas e analisadas através das intenções que têm subjacentes, mas, nomeadamente através dos efeitos que provocam nos indivíduos. Reconhece-se que os indivíduos são sujeitos construtores da sua experiência e, neste caso, assumem um papel preponderante no processo formativo” (p. 29).

Posto, isto, impõe-se um momento de auto-análise e reflexão, neste caso concreto centrada no meu percurso profissional e por vezes também pessoal, pois só assim será possível compreender a ligação entre o teórico, o vivido, o integrado e o criado, naquela que será a visão apresentada neste estudo. Mais do que um processo de enquadramento, será essencialmente um momento para reflectir sobre o meu papel como profissional.

1. Muitas experiências, muitas riquezas...

Em conversa casual com os meus tios, foi muito interessante descobrir que a minha tia, com o contributo da minha avó, tinha, nos tempos de Angola Colonial, ajudado adultos das mais variadas idades a aprender a ler e a escrever de acordo com as ideias de Paulo Freire. Talvez tenha sido mais um pequeno contributo num contexto de humanização da formação de adultos. A intenção foi certamente essa. Pensar que a minha bisavó, que nasceu e cresceu em Angola, não só sabia ler e escrever, como adorava fazê-lo. Antes de falecer, com 98 anos, comunicou a toda a família que pretendia escrever a história da sua vida para nos deixar como legado. Infelizmente, a doença não lhe permitiu avançar com o seu propósito. Facto é que, quando chegou a uma fase tão avançada da sua vida, quis deixar-nos o que de mais precioso tinha, as suas experiências de vida. Infelizmente, não herdei o gosto que a minha bisavó tinha

pela escrita e tenho a certeza de que se este processo acontecesse sob a forma de uma amena e interessante conversa, certamente que seria muito mais fácil para mim.

2. “Adultos não dizem asneiras, adultos têm pontos de vista...”

Não consigo deixar de pensar no significado da palavra adulto. Não no seu significado semântico, naturalmente, pois nesta altura da minha vida seria espectável que o soubesse, mas sim, no que significa para mim ser adulta. É curioso e até divertido pensar que depois de anos a pensar “eu um dia vou ser adulta”, hoje, com 31 anos, ainda mantenho essa sensação, “um dia vou ser adulta...”. Porquê? Talvez porque na realidade não passe tudo de um ponto de vista.

Hoje sabe-se que tudo o que somos na actualidade, seja como filhos, companheiros, amigos, pais, profissionais ou cidadãos, se deve à conjugação de tantos factores que é impossível discriminá-los a todos. Ainda assim, penso que cada um de nós sabe, assumidamente ou não, aqueles que foram os momentos de viragem nas suas vidas. Talvez o que nos falte seja o hábito de reflectir sobre isso.

Vejamos o meu caso: sou licenciada em psicologia, trabalhei como formadora e hoje sou Profissional de RVC, aparentemente uma profissão relativamente recente e que parece ser um intermédio entre as duas realidades anteriores. No entanto, o que eu queria ser “quando fosse grande” era bióloga. Como é que isto aconteceu?

Para responder a esta questão, poderia começar com um “Era uma vez uma menina que vivia no Rwanda, pequeno país no “coração” de África. Adorava animais, a natureza e as aulas de biologia. Como tal, a profissão que gostaria um dia de assumir parecia-lhe óbvia. Queria ser como a Sigourney Weaver em “Gorilas na Bruma”, algures estudando os hábitos de um animal qualquer”. Não é fácil identificar os momentos exactos em que as mudanças ocorrem e as decisões se alteram, sabemos que se aprende com o meio, com *as coisas* num processo de ecoformação (Pineau, 1991 cit in Canário, 2008, p. 116). Influenciada pela natureza que me rodeava e os animais que faziam, de forma muito especial, parte da minha vida, ser bióloga era o meu destino. Acontece que, na escola, sendo uma criança reservada e tímida, sempre fui mais ouvinte do que falante. Esta característica era atractiva para colegas que necessitassem

de desabafar algumas das suas “angústias” de criança. Acabava sempre por dar os meus conselhos e, daí, comecei a ouvir com relativa frequência expressões como: “pareces minha psicóloga...”, “tens jeito para ser psicóloga...”, “deverias tirar psicologia...”. Este terá sido um dos primeiros factores de relevo a influenciar aquele que foi o meu percurso em direcção a uma profissão. Mudei de ideias e decidi então que seria psicóloga, não estudaria o tipo de animal pensado inicialmente, mas iria estudar outro bem mais complexo – o Homem. Mal sabia eu o quanto esses meus amigos tinham participado numa escolha tão importante da minha vida. Uma escolha que viria a determinar todo o meu percurso até aos dias de hoje. Deixei o Rwanda com nove anos de idade, mas trouxe comigo a influência dos meus colegas, que deram assim um contributo simples mas fundamental num processo de heteroformação. Mas, não foi só isso que trouxe comigo. O contacto com a população nativa, a natureza e os colegas de escola das mais variadas nacionalidades, constituíram também um importante pilar da minha formação. E, tal como Gaston Pineau o disse na sua teoria tripolar da formação, a minha narrativa inicia-se com um *eu* aprendendo através da relação com os *outros* e em interacção com as *coisas* da minha vida (Pineau, 1991 cit in Canário, 2008, p. 116).

Com, desde cedo, um objectivo bem definido e sem dúvidas relativamente à minha escolha, segui o percurso necessário para que em Janeiro de 2004 terminasse a minha licenciatura em Psicologia Clínica. A frequência do ensino superior para um aluno que não seja trabalhador-estudante (e que nunca tenha trabalhado efectivamente), permite experimentar uma realidade intermédia entre ser-se adulto e/ou adolescente, na medida em que ainda não se assume o mesmo nível de responsabilidades exigido a um adulto, mas fazem-se as primeiras experiências nesse sentido. Por outro lado, muda o sistema de ensino, a forma de aprender e os papéis do professor e do aluno. As diferenças não se fazem sentir apenas do ensino secundário para o ensino universitário, mas mesmo dos primeiros anos de licenciatura para os últimos. O que muda? Parece-me que um dos principais factores é a forma como o professor olha para o aluno. Um exemplo prático disso é o facto de ao longo dos primeiros anos de curso nunca ter tido acesso ao contacto telefónico de nenhum professor, enquanto no meu último ano de licenciatura quase todos os professores deram aos alunos no mínimo o endereço de correio electrónico e, frequentemente, o contacto de telemóvel. Tendo que considerar circunstâncias particulares como a necessidade de um acompanhamento

mais próximo dos trabalhos e o facto dos alunos serem em número mais reduzido, não deixa de ser importante o impacto que esse factor tem na relação professor-aluno e principalmente na forma como este último vai olhar para si mesmo.

À medida que vamos progredindo na escolaridade, também a nossa idade vai aumentando e a verdade é que, se no final de uma licenciatura continuássemos a ser tratados como adolescentes, então não faria sentido que no ano seguinte fosse esperado que iniciássemos uma actividade profissional, assumindo funções de adultos. Parece-me evidente que a forma como somos tratados influencia o modo como olhamos para nós mesmos e nos posicionamos perante os contextos. Sinto que os últimos anos de licenciatura foram, nesse sentido, um factor preponderante. Percebi que entrava numa fase diferente da vida, grande parte devido ao espelho que os “outros” representam para nós. Mais do que como uma estudante, começavam a tratar-me como uma profissional, o que me empurrou a assumir esse papel. Se, por um lado, a minha experiência foi positiva e promotora de um sentimento de responsabilidade maior, por outro, consigo hoje compreender que o mesmo pode acontecer no sentido inverso. Como foi o exemplo do ensino recorrente que, adoptando um modelo escolar, no qual os adultos veem desvalorizados os seus saberes e as suas experiências adquiridas até ao momento, acabou por ter pouco sucesso no que diz respeito à adesão (Lima, 2008). Os adultos, a quem esta oferta “supostamente” se dirigia, acabaram por assumir uma atitude de distanciamento e de rejeição face à oferta, pois não se identificavam com o papel que lhes era atribuído. Tal como referido por Carmen Cavaco (2008),

“é frequente recorrer-se a um discurso pré-concebido [que] assenta na ideia de que os adultos pouco escolarizados são portadores de um défice de saberes e competências, que só pode ser ultrapassado através da frequência de modalidades de educação e formação baseadas no modelo escolar. (...) Como se pode depreender, tal discurso tem provocado uma estigmatização dos indivíduos pouco escolarizados com consequências de carácter social e outras de carácter individual, relativas à própria imagem que estes adultos têm de si” (p32).

Hoje, essa é uma das principais premissas que transporto para a minha prática profissional. Tendo consciência da dificuldade que isso implica, tento olhar para as pessoas com as quais trabalho pelo que elas são e não através de uma imagem pré-concebida, seja esta relação pessoal ou profissional. Infelizmente, distanciarmo-nos dos discursos dominantes e da padronização a que o ser humano muito recorre, não é fácil.

Tenho consciência do quanto é pouco provável conseguir manter-me totalmente isenta dessas avaliações.

Foi nesta fase do meu percurso académico que comecei a questionar com mais veemência o papel do professor. Até porque a diversidade de práticas era muito grande. Recordo-me de um professor que tinha um comportamento muito atípico para um docente. Ao contrário de uma grande parte dos professores que tive nos primeiros anos de curso, lembro-me perfeitamente do seu nome, embora não faça sentido referi-lo aqui. Facto é que este professor, que se apresentava claramente embriagado nas aulas e com um discurso pouco formal, via as suas aulas teóricas lotadas, ao contrário de outros professores de renome, cujas aulas estavam sempre desertas. Por oposição à figura do *passador* que voltará a ser abordada mais adiante, temos habitualmente como professores pessoas que se posicionam no papel de mestre - este representa o modelo a ser seguido e que vai transmitir saberes e valores aos seus alunos (Josso, 2008, p. 119). O distanciamento criado entre o professor-aluno é quase inevitável, o que não me pareceu constituir necessariamente um aspecto potenciador de aprendizagens. Penso que terá sido esse o fenómeno a que assistimos. O referido professor, brincava com as pessoas que estavam à sua frente, descia do “púlpito” e falava para nós de entre as filas de alunos. Nós, surpreendidos, ora olhávamos para a frente, ora olhávamos para trás e absorvíamos as suas palavras e as analogias constantes, com respectivas representações ao vivo. Era divertido? Sim. Mas mais do que isso, havia relação. Se a heteroformação ocorre pela interacção social em que a pessoa é influenciada pelos outros, então este era sem dúvida um excelente exemplo disso (Pineau, 1991 cit in Canário, 2008, p. 116).

Hoje analiso esta realidade à luz de uma frase que ouvi anos mais tarde, na rádio, dita por um desconhecido que nunca consegui identificar: “as pessoas esquecem-se do que lhes disseram, esquecem-se do que lhes mostraram, mas nunca se esquecem da forma como foram tratadas”.

Na altura, já tinha o hábito de analisar e questionar comportamentos, no início por feitio, mais tarde, por defeito profissional. Ainda assim, sempre me mantive na perspectiva de aluna. Nunca imaginei que um dia iria assumir um papel semelhante ao do professor. Até porque a timidez era muita e a circunstância só de ter que ler para um grupo numeroso de pessoas fazia-me “gelar”. Os dias em que tinha apresentações orais eram um martírio, pois a insegurança era grande e nunca gostei de me expor.

No final do curso, tive a minha primeira experiência profissional, assumindo funções como psicóloga clínica num Centro de Saúde. Nesse contexto, confrontei-me com outra realidade da minha formação profissional: a teoria não ensina ninguém a trabalhar. Os 4 anos de curso, com todas as suas leituras, pesquisas, trabalhos e testes, não permitiram que no primeiro dia de trabalho me sentisse capaz de assumir as funções que me eram propostas. No entanto, e porque a qualidade da nossa formação está directamente ligada à qualidade de quem nos forma, tive a sorte de me calhar uma orientadora que compreendia perfeitamente esta questão. Tal como referido por Fernández (2008), “[r]econhece-se que, mais que em qualquer outro momento da história, o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo” (p.74).

Iniciei então o meu percurso com a observação de sessões de psicoterapia de apoio, conduzidas pela minha orientadora. Foi nessa altura que compreendi a importância de tudo o que lera anteriormente. Agora sim, tudo fazia sentido e percebi que era importante a prática não cair no vazio. Uma prática previamente preparada tem mais significado. Consegui entender as palavras e identificar as técnicas utilizadas. Mas não teria sido capaz de as reproduzir com a mesma qualidade. Tive vontade de voltar aos livros e reler muitas das coisas que durante o curso não me pareceram pertinentes – não lhes entendia o sentido. Esse sentido só parece vir com a operacionalização e é por isso que penso que teria aprendido muito mais, e com maior prazer, se ao longo do curso a teoria tivesse sido conjugada com mais momentos de prática. Assim como ocorreu nos adultos não escolarizados, na investigação conduzida por Cavaco (2008),

“[o]s saberes foram adquiridos tendo por referência a sua utilidade, ou seja, quando eram percebidos como necessários para ultrapassar desafios e exigências. Nestes casos os indivíduos empenham-se e ocorrem processos de aprendizagem. (...) em última análise, é sempre a pessoa que avalia a pertinência e oportunidade de aprendizagem e decide se acciona ou não os mecanismos necessários para a aquisição de saberes” (p.112-113).

Terminada a licenciatura, fui confrontada com dois problemas: a realidade do desemprego e o fim de um longo percurso como estudante. Nessa altura encontrei uma solução temporária para a minha angústia. Inscrevi-me num curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores. Assim, seria possível continuar a sentir-me uma estudante e simultaneamente estaria a melhorar as minhas hipóteses de entrar para o

mercado de trabalho. Percebi que era ainda difícil para mim assumir a responsabilidade do trabalho e toda a autonomia que isso implicaria.

Por ter sido sempre uma pessoa tímida, nunca me imaginei no papel de formadora. Concluir esse curso era para mim um desafio muito grande. A intenção inicial era a de tornar o meu currículo, de recém-licenciada, um pouco mais competitivo. Na realidade, não ponderava vir a dar formação. Soube do curso através de uma amiga e, antes disso, não fazia ideia de que para se dar formação era exigido o agora tão famoso CAP (Certificado de Aptidão Profissional). Pensei que apenas fosse necessário ser-se especialista numa determinada área e que, dessa forma, poderíamos candidatar-nos para dar formação ou ensinar. O curso era pago e a um preço considerável na altura - efeitos da mercantilização da formação.

Nesta fase da minha vida é notória já a interiorização do discurso dominante da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida e do Modelo Económico Produtivo, que lhe está subjacente, centrado na responsabilidade individual e na necessidade do indivíduo assumir um percurso de formação contínua para garantir o seu lugar no mercado de trabalho (Cavaco, 2008, p. 80). Sem o saber, também eu correspondi, tal como referido por Fernández (2006), ao chamado *efeito Mateus*, que remete para a realidade de que “o que mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concebe saber” (p.72). Mais adiante no meu percurso profissional, foi possível contactar com a realidade oposta da população pouco escolarizada e do seu fraco acesso a processos formativos.

No primeiro dia de formação, fiquei com a certeza de que iria desistir. Soube que o curso começava e terminava com a simulação de uma pequena sessão de formação, na qual cada formando assumiria o papel de formador. Apesar da ansiedade e de toda a insegurança que senti, acabei por me preparar em casa sobre um tema à minha escolha. Ironicamente, escolhi falar sobre a auto-estima. Talvez tenha sido coincidência, ou talvez tenha sido uma tentativa de compreender o que estava a sentir.

Acho que este é um dos aspectos que me caracteriza enquanto profissional: seja em que circunstância for, não me consigo desligar do meu “sentir”. Não me parece que se trate de egocentrismo, mas da tendência para tentar compreender e explicar tudo à luz das emoções. É um vício. Tenho o hábito de analisar todas as situações como se

estivesse dos dois lados. A vantagem é que isso me permite ser mais empática e acredito que esta é uma característica que favorece o meu papel tanto de psicóloga como de formadora.

Voltando ao curso de Formação de Formadores, ainda que com “dor de estômago”, as mãos geladas e um terrível desejo de fugir, dei a minha pequena formação e esperei pelo momento de ouvir o feedback do formador. Custou-me a acreditar quando ouvi que tinha obtido o máximo de pontuação em todos os parâmetros da avaliação e que o formador considerava que eu tinha um talento natural para aquela profissão. Este foi mais um momento chave na minha vida. E posso dizer, com toda a segurança, que determinou o meu percurso dali em diante. Passei a acreditar que embora fosse difícil para mim ultrapassar a insegurança e o receio da exposição, na realidade, poderia ter “jeito para aquilo”. Abri assim mais uma “janela”. Terminei o curso, com as ansiedades expectáveis, mas com sucesso. E penso ter sido um dos momentos da minha vida no qual aprendi mais coisas, em menos tempo. Não há como a aprendizagem com sentido, pois quando as pessoas “percepcionam um saber como pertinente e necessário para fazer face a exigências que se lhe colocam, evidenciam uma grande motivação e interesse” (Cavaco, 2002, p. 87). As ideias principais? De entre todas as teorias da importância da prática, da pedagogia positiva, da motivação, a frase que mais me marcou foi dita pelo formador: “Adultos não dizem asneiras, adultos têm pontos de vista”.

Desta frase simples, retiro um mundo de informação. Naquela altura, por mais que me fizesse sentido, não tive a capacidade de a entender como o consigo fazer hoje. Experiências... Os adultos são o resultado de todas as experiências pelas quais passaram e tudo o que sabem, dizem, fazem, desejam, está centrado nessas vivências. E nada disso poderá alguma vez ser asneira. Apenas foi um percurso diferente do meu. Eu vejo pelos meus olhos e os meus olhos apenas. E nada me dá o direito de querer que os outros vejam como eu. Acredito que essa poderá ser uma das críticas apontadas às limitações na educação em geral. O insucesso vem grandemente da tentativa constante de se aplicarem modelos à generalidade quando, na realidade, não existe essa generalidade, pois cada pessoa tem as suas especificidades. Hoje confronto-me com isso no trabalho. Vejo a insistência por parte da equipa que integro para que os adultos sejam sensibilizados, mais do que para a leitura, para a literatura. Não posso deixar de

pensar: será que antes de lhes apresentarem as sugestões de leituras lhes perguntaram se eles estão interessados? Se queremos despertar o seu interesse, não deveríamos começar por aí? O horizonte não deveria ser alargado a partir do ponto de partida de quem está à nossa frente e não do nosso? Eles não estão necessariamente a dizer “asneiras”, nós é que não estamos a ver os seus “pontos de vista”.

3. “Espelho meu, espelho meu...”

A minha primeira experiência profissional, excluindo o estágio académico que considerei muito proveitoso, foi na SOS Famílias. Esta associação encontrava-se em fase de constituição quando fui convidada a fazer parte da mesma. Um grupo de pessoas tinha-se juntado para criar uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que visava dar apoio às mais diversas problemáticas da estrutura familiar. Fui a algumas reuniões e comecei a acreditar que ali concretizaria o meu sonho de exercer psicologia num contexto que me daria o maior prazer, o da intervenção social. Foi assim que me envolvi e dediquei, até que percebi que o projecto não avançava porque se estavam a misturar “politiquices” que nada tinham a ver com o meu “sonho”. Ainda assim, não posso dizer que não tenha sido uma fonte de grandes aprendizagens, pois participei em reuniões com outras instituições tais como juntas de freguesia, câmaras municipais e outras IPSS’s. Desenvolvi gradualmente segurança no que diz respeito a falar em situações de grupos. Contactei com muitos profissionais de áreas diferentes e que se encontravam em etapas diferentes das suas vidas e carreiras. O que ganhei foi essencialmente maturidade e comecei a aprender a olhar para mim como adulta e capaz de assumir responsabilidades profissionais. Aprendi sobre a dinâmica de instituições públicas, e foi a primeira vez que o meu trabalho cruzou o meio político. Estive envolvida na associação durante sensivelmente um ano. Penso que terá sido esta a experiência que me deu algum à vontade e consequente segurança para, depois de deixar o projecto, procurar trabalho na área da formação.

Respondi a um anúncio de uma empresa, a NHK, que procurava licenciados em ciências sociais para dar formação em sensibilização ambiental, relacionamento interpessoal e igualdade de oportunidades. Esta foi a minha primeira experiência profissional como formadora de adultos. Com objectivos claros e bem definidos. Fui

contratada para dar formação interna, ou seja, de formação ao dono da empresa, à directora, formadores e pessoal administrativo. Os módulos para os quais fui contratada estavam inseridos num curso de Gestão de Projectos e foi-me explicado que eram módulos recomendados para cursos financiados pelo Fundo Social Europeu (FSE). Ainda hoje não sei se o curso não foi organizado de forma a que a empresa pudesse simplesmente beneficiar do máximo de financiamento possível. Era mais um curso de entre os muitos que são “importados” de outros países da Europa no sentido de acompanharem as “estratégias” comunitárias. Correspondem a um movimento de privatização da educação, que deixa de estar à responsabilidade da administração pública, e que passa para as entidades privadas. Assim, “a aprendizagem está a ser personalizada (...), comercializada e vendida no mundo inteiro como qualquer outra mercadoria” (Finger e Asún, 2003, p.13). Infelizmente, é frequente algumas entidades privadas aproveitarem esta tendência para usar a formação para fins unicamente económicos e a questão que se coloca é se esses cursos se adaptam verdadeiramente à realidade portuguesa e às necessidades da nossa estrutura e do nosso público.

Por vezes comparo esta realidade à realidade do continente africano, ao qual me sinto fortemente ligada, e no qual são muito visíveis os desajustes provocados pelo confronto e incompatibilidade entre aquilo que são os hábitos e a cultura local e os modelos “estrangeiros” que tentam que sejam assimilados quase que “à força”. Inicialmente sob a forma de colonização, agora sob a perspectiva de desenvolvimento. Como se só existisse uma forma de desenvolvimento, um único caminho certo, aquele previamente percorrido por outros continentes. Escondem-se por detrás dessas ideologias de desenvolvimento, interesses meramente políticos e económicos. Também em Portugal se foram perdendo as intervenções a um nível local, centradas no conhecimento das reais necessidades dos indivíduos, para se apostarem em políticas globais, muitas vezes, de inspiração (ou orientação) da Comunidade Europeia.

Tal como referido por Christine Josso (2008), “a educação é essencialmente dependente das políticas (...) das políticas nacionais, agora da política europeia, e, claro, num certo número de aspectos, das políticas internacionais” (p. 117). Este mecanismo de “importação” leva-me a comparar Portugal com o leitor/ recitador, identificado no modelo Alfabetizador de Fernández (2006): somos aqueles que, assumindo um papel passivo, têm que “ler” e adoptar aquilo que foi criado por outros.

Como se considerassem à partida que não temos a capacidade de construir, também nós, os nossos próprios percursos.

Voltando à NHK, o facto é que não tendo experiência na área, tive que pesquisar, procurar apoio, elaborar as actividades e planear todas as sessões. O primeiro módulo que dei foi de igualdade de oportunidades e, como “quebra-gelo”, resolvi fazer uma actividade na qual os vários formandos analisariam, em grupo, as diferenças do papel e direitos da mulher em diferentes contextos culturais. Faltava apenas chegar um formando que estava atrasado. Era precisamente o dono da empresa. Ouvi algumas pessoas comentarem baixinho que as coisas não iam correr bem. Até ao momento apenas tinha tido contacto com a directora e não conhecia aquele que era o meu verdadeiro “patrão”. Quando este chegou, percebi que era árabe e compreendi os comentários que tinha acabado de ouvir. De imediato pensei: “assim se prova que não fui feita para isto - esta é a minha primeira e última experiência como formadora”. Achei que seria um desastre e que fossem prescindir dos meus serviços assim que terminasse os módulos que me competiam. No entanto, e para grande espanto meu, o exercício correu lindamente e ficou muito enriquecido pela partilha de experiência de uma pessoa que, sendo muçulmana, nos trouxe uma perspectiva diferente da temática que ali se discutia. Aprendi que o preconceito poderia ser um dos meus maiores inimigos. Neste caso, estava a lidar com o meu próprio preconceito. Isto porque tirei conclusões precipitadas e que poderiam ter prejudicado o meu papel. Certo é que terminada a formação, fui convidada para continuar a trabalhar na empresa, e pasme-se, para ministrar o curso de Formação Inicial de Formadores. Ia dar formação a futuros formadores. Era difícil para mim acreditar, mas assumi o desafio com enorme responsabilidade.

Dei então início à minha preparação, reunindo informações, fazendo pesquisas na internet, lendo manuais e assistindo a sessões dadas pelas minhas colegas (processo de auto-formação e hetero-formação). Das pesquisas logrei obter uma visão global da formação de formadores, tanto em Portugal como noutros países da Europa (porque tenho o hábito de fazer as pesquisas também em francês e em inglês). Lendo os manuais, fiquei a saber quais os objectivos a atingir e quais as informações essenciais a transmitir. Assistindo a sessões de formação, vi e percebi qual o caminho para a operacionalização. A circunstância de na NHK trabalharem vários formadores e o

volume de formação que era dado, contribuiu para que eu tomasse conhecimento de um sem número de factores. Percebi o quanto o perfil do formador pode variar, assim como a dinâmica criada com os grupos. Este foi um arco importante para a minha formação, pois, em pouco tempo, tive que integrar os três pilares da aprendizagem de Pineau, apostando fortemente na minha auto-formação (eu), mas aproveitando os recursos à minha volta, neste caso as minhas colegas (outros) e o próprio contexto da empresa (coisas).

Depois de começar a assistir às sessões de colegas, e quando ainda o continuava a fazer, fui “lançada aos lobos”. Fui chamada para dar um módulo num grupo. Apesar do nervosismo, correu bem. E assim comecei com alguma “suavidade”. Josso (2008) relembra que “os processos de formação são as dinâmicas gerais e globais que animam as nossas existências e que nos levarem a fazer um certo número de escolhas, que nos conduziram progressivamente ao que somos hoje” (p.121).

Gosto de conversar, gosto de ouvir e principalmente, talvez por me lembrar de mim e de toda a minha timidez ao longo do meu percurso escolar, gosto de evitar a exposição desnecessária de seja quem for. Acho que as pessoas em formação devem, acima de tudo, sentir-se confortáveis. Não me refiro só ao conforto em termos de espaço físico, antes pelo contrário, estou a falar essencialmente de conforto emocional. Para mim é fundamental que cada pessoa que está à minha frente compreenda exactamente o que ali está a fazer. Nesta fase inicial, sendo a NHK uma empresa que comercializava formação, era fácil encontrar estas respostas. As pessoas dirigiam-se voluntariamente à empresa para frequentar um determinado curso. Ainda assim, havia sempre alguém que estava ali porque lhe tinha sido exigido o CAP, por causa da alteração do regime legal, embora já fossem formadores há muito tempo. Habitualmente apresentavam-se frustrados com a situação e conseqüentemente pouco motivados, o que constituía um desafio para mim.

Inspirei-me um pouco no estilo e nas técnicas das minhas colegas, juntei-lhe o que já era meu por natureza e comecei a construir o meu papel como formadora. Não foi fácil e a evolução foi gradual. Aprendi muito com o que corria bem, mas sobretudo com alguns incidentes menos positivos. Também para mim o processo de aquisição de saberes pela formação experiencial se baseou em “mecanismos de observação, imitação e de experimentação, nomeadamente de tentativa e erro”(Cavaco, 2002, p.113). Tal

como dizia Mathias Finger “(...) se não se agir não se aprende, se não se cometerem erros, não se pode aprender” (2008, p. 23). E aqui estava eu, disposta a cometer muitos mais erros.

Sempre achei que o segredo da motivação do grupo estava na relação. Seja a relação que se estabelece entre os seus vários elementos, seja a do formador com o grupo. É por essa razão que, nas sessões, sempre intercalei momentos de trabalho com momentos de boa disposição e descontração. O mais difícil, é gerir o grupo quando este tenta manter-se mais no pólo da descontração do que no do trabalho. O que originou alguns episódios mais difíceis. Eu teria que aprender a ter um maior controlo das “brincadeiras” ...

E como não se aprende apenas a partir de experiências negativas, também percebi o quanto é importante as pessoas confiarem e gostarem do nosso trabalho enquanto formadores. Percebi que muitos adultos se deixam ficar para o fim para poderem trocar umas palavras e sentirem algum reconforto relativamente às suas inseguranças, angústias, e por vezes, problemas pessoais. Aprendi que as vivências e os sofrimentos nos adultos são muitos e silenciosos. Violência doméstica, lutos patológicos, desemprego, são apenas algumas das situações com as quais fui confrontada. Não sabia se era suposto ser esse o meu papel, mas também o foi. No desempenho das minhas funções, tinha que ter em conta que uma pessoa que sabe que, depois da sessão, chega a casa e encontra o marido alcoolizado não poderá concentrar-se ou motivar-se com facilidade. É importante perceber o que é que ela vai buscar à formação. Talvez procure um momento de fuga, de algum sossego, de escape. Então, provavelmente, fará sentido que essa seja também uma resposta da formação. Tal como Josso (2008) refere, “[s]e alguém está preocupado com a sua vida pessoal, que disponibilidade querem que tenha numa situação de formação? É preciso poder tomar em consideração estes aspectos” (p. 123).

O trabalho na NHK era mal pago, pois a empresa aproveitou o facto de eu não ter experiência profissional como formadora para me considerar numa situação de “estágio”, tendo permanecido nessa condição pelo período de um ano. Dei formação exactamente nas mesmas condições que as minhas colegas e com o mesmo nível de responsabilidade, mas depressa percebi que a política da empresa passava por rentabilização máxima “sem olhar a meios”. Conheci lá muito bons formadores e

acredito que estes cursos estejam mais dependentes da qualidade da equipa do que propriamente da dinâmica da empresa. Também por serem cursos padronizados e obedecerem a um modelo rígido.

Comecei gradualmente a ministrar formação noutras empresas e, quando comecei o estágio profissional na Câmara Municipal de Almada, deixei de colaborar com a NHK. Esta empresa foi para mim o exemplo perfeito da instrumentalização da formação. Formação como mais um produto de mercado, com a clara intenção de venda e obtenção de lucros. Resultados? Impacto na vida das pessoas? Não era uma preocupação. E foi aqui, nesta minha primeira experiência profissional que comecei a olhar para mim como formadora de adultos, mas não só. Também comecei a aprender sobre as dinâmicas de formação em geral e as prioridades das instituições.

4. “Free”-lancer mas não tão livre quanto isso...

Um pouco antes de deixar de trabalhar com a NHK, candidatei-me a outros anúncios que pediam formadores para o curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores. A primeira foi na Concilium, uma empresa sediada em Almada e que ministrava cursos de Educação e Formação de Jovens e cursos de formação profissional para adultos activos e empregados. Foi o meu segundo contacto com cursos financiados pelo FSE. Fiquei muito satisfeita porque, pela primeira vez, estava a ser contratada para ministrar cursos mais ligados à minha formação académica.

A primeira dificuldade foi preparar-me para o primeiro curso, que tinha a duração de 40 horas e que era de “Gestão de Tempo”. Embora a minha formação me permitisse ter maior sensibilidade e compreender mais facilmente os aspectos a abordar, a verdade é que nunca tinha desenvolvido o tema antes. Voltei a usar as mesmas estratégias que anteriormente para me poder preparar. Adquirit materiais e planeei os módulos de acordo com um plano que me tinha sido dado pela empresa.

A segunda dificuldade foi quando conheci o grupo. Eu era claramente a pessoa mais nova que ali estava. Tinha entre os formandos, o chefe da PSP de Almada, um gestor da Caixa Geral de Depósitos, uma psicóloga da Segurança Social, um psicólogo que trabalhava para os Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, auxiliares de educação,

entre muitas outras profissões. Mais uma vez, a constituição do grupo, independentemente de ser uma formação gratuita, é coincidente com os resultados identificados na generalidade dos estudos sobre o acesso à formação. São “os que possuem níveis de escolaridade mais elevados, os mais qualificados e os mais bem inseridos, que mais beneficiaram da formação. É sem dúvida parcialmente inevitável: apenas uma boa formação inicial pode dar acesso a uma larga sucessão de formações contínuas” (Dubar, 2000, cit in Cavaco, 2008, p.111).

Senti a desconfiança do grupo e percebi que sabiam, tanto quanto eu, da minha inexperiência. Para piorar a situação, sempre tive cara de “miúda”, ou seja, parecia ainda mais nova do que era. Tive o cuidado, como aprendi gradualmente a fazer na NHK de, na apresentação, omitir propositadamente a minha idade. No que diz respeito à experiência profissional dizia sempre: “Licenciei-me em psicologia e, desde então, tenho trabalhado como formadora, mas mais intensamente como formadora de formadores”. Desta forma deixava no ar a dúvida de há quanto tempo o fazia, e reforçava a experiência com o curso de FPIF, que era bastante reconhecido na altura. Uma questão de estratégias que no entanto parecia resultar positivamente.

Sempre gostei de dinamizar as sessões, e por essa razão tinha sempre uma série de actividades programadas. Começava com uma abordagem à temática, avançávamos para a actividade, no final fazíamos um apanhado geral e tirávamos conclusões. Penso que terá corrido bem e, apesar da desconfiança inicial, o grupo acabou por se divertir, aprender e gostar. No fim do curso, discutimos o que é que eles achavam que iria mudar nas suas vidas. E poucos acreditavam que iriam passar a usar as estratégias que ali tinham aprendido. Não tinham tempo para programar a gestão dos seus tempos. Faltou aí qualquer coisa. Senti que entre o curso, bem aceite, os conteúdos igualmente bem aceites e a “vida real”, havia um enorme fosso. Mas não poderia avaliar a situação de forma hipócrita. Eu própria não usava nenhuma estratégia daquelas na minha vida. Como poderia esperar que os formados o fizessem? Comecei a questionar cada vez mais a adequação dos conteúdos à realidade e principalmente aos propósitos de quem frequenta a formação.

No entanto, graças à minha experiência pessoal, descobri uma coisa. Se na altura em que ministrei o curso eu não aplicava os seus conteúdos, gradualmente, e à medida que fui sentido necessidade de organizar o meu tempo e o meu trabalho, comecei a

fazer uso de muitas das estratégias que eu mesma tinha aprendido. Lembrei-me do meu estágio académico. Há coisas que ficam guardadas e até poderão parecer inúteis mas só até ao momento em que vivenciamos uma situação para a qual aquela ferramenta se torna importante. E aí sim, ganham sentido e dá-se a aprendizagem. Resta-me apenas acreditar que o mesmo tenha acontecido com algumas pessoas do grupo mas, a verdade é que “apesar da relação com os outros ser fundamental, é sempre o indivíduo que decide o que fazer com a informação transmitida e com as experiências vividas” (Cavaco, 2002, p. 13).

O segundo curso dado na Concilium foi um desafio ainda mais interessante. Era sobre Gestão de Stress. Muito mais próximo da minha área de especialização, tive o prazer de regressar a alguns conceitos da psicologia. Foi também um curso com uma carga emocional maior porque abordávamos temáticas mais delicadas. Por outro lado, o grupo era também constituído por pessoas menos escolarizadas, embora ainda coincidente com o referido por Fernández (2006), “participam mais os trabalhadores no activo que os desempregados e mais os desempregados que os inactivos” (p. 74).

Decidi organizar as 40 horas, que agora percebia serem um padrão (o curso anterior também era de 40 horas), de uma forma mais original. Das 3 horas de sessão, iniciava com actividades e trabalhava conteúdos, e decidi deixar a última meia hora sempre para que se arrumasse tudo, como se já tivesse terminado a sessão. Nos últimos 20 minutos, experimentávamos uma das diferentes técnicas de relaxamento que tinha preparado para o curso. A pedido de alguns elementos, e aceite pelos demais, substituíamos esses 20 minutos por uma roda sentada, na qual cada elemento faria alguns desabafos sobre factores que os estariam a stressar naquele momento das suas vidas. Penso que a razão pela qual fiz isto foi essencialmente para corrigir um pouco o ocorrido no curso anterior. Queria que as pessoas saíssem dali e levassem com elas alguma coisa. Fosse o que fosse. Queria que pudessem sentir a aplicação de algumas técnicas. Queria que pudessem realizar ali no momento alguma gestão do seu stress. Para Christine Josso (2008) formar é um conceito que vai para além de educar, na medida em que estamos centrados na pessoa que tem necessidade de estar acompanhada por profissionais que valorizam o seu percurso e saibam atribuir-lhe significado, “a fim de procurar que estes correspondam da melhor forma aos desejos,

às capacidades, aos projectos e às competências das pessoas que chegam à formação” (p.117).

Anos mais tarde, fui trabalhar para uma escola na qual estavam algumas das formandas do grupo. Simpaticamente, disseram-me que gostariam de repetir o curso e que, de vez em quando, se lembravam de aplicar algumas estratégias, embora eu tivesse percebido que muito raramente. Mais uma vez não as posso recriminar. Conheci pessoas com muitos problemas pessoais. Situações tão graves que não têm efectivamente “espaço” para pensar em Gestão de Stress. Mas como eu sou optimista, ou talvez iludida, continuo a acreditar que, naquelas 40 horas, aquelas pessoas tiveram a oportunidade de olhar para si mesmas e viver algo que dificilmente viveriam de outra forma.

Tive mais duas grandes desilusões nesta passagem pela Concilium. Com o tempo, descobri que os próprios adultos frequentavam a formação numa perspectiva de progressão de carreira, não através das aprendizagens que nele realizassem, mas sim pelos créditos que a formação lhes atribuiria. A principal motivação era essencialmente económica. Essa era a razão pela qual a maior parte dos grupos de formandos era constituída por funcionários públicos. Aparentemente, esta empresa era apenas mais uma das muitas que foram criadas para aproveitar os financiamentos vindos da Comunidade Europeia e que, por má gestão dos mesmos, acabavam por abrir falência, sem pagar aos trabalhadores nem aos formandos. Valeu pelo ganho de experiência.

Mais tarde respondi a um anúncio da Atlânco, empresa de trabalho temporário, que também comercializava formação. Fui a uma entrevista com duas psicólogas, responsáveis pelo recrutamento dos formadores que iriam ministrar cursos de Formação de Formadores. Tinham ambas a minha idade ou talvez até pudessem ser mais novas. Foi curioso, porque contribuiu para a minha visão “desesperançada” do mercado de trabalho. Eram jovens e com pouca experiência, e mais tarde, percebi eu, faziam o que a empresa chamou de estágio não remunerado, sendo que lhes pagava apenas a alimentação e os transportes. Uma moderna forma de “escravatura” em nome da aquisição da experiência necessária ao ingresso no mercado de trabalho. Por mais que me chocasse, a verdade é que fui contratada para ministrar formação e receber 20 euros à hora. Caso os grupos ultrapassassem as 12 pessoas então já passariam a pagar 25 euros. Uma lógica economicista. Mas eu estava longe de me queixar...

Percebi que esse era o valor praticado pela maioria das empresas na época, quando anos antes o valor médio situava-se entre os 50 e os 80 euros por hora. A massificação conduz a isso. Como se costuma dizer, “em terra de cegos, quem tem um olho é rei”, ora se dermos um olho à grande maioria dos cegos, estamos a fazer um bem. Mas a verdade é que deixamos de ter reis. Pelo menos até descobrirmos outra mais-valia. E eu era peão e jogador nesta dinâmica. Tirei o curso de FPIF e mais tarde fui ministrá-lo a várias centenas de outras pessoas.

Na Atlânco, a grande diferença consistia em ter um cronograma ligeiramente diferente do da NHK, mas ao qual facilmente me adaptei, e uma maior interação com as duas colegas que ministravam o mesmo curso. Os grupos eram essencialmente constituídos por recém-licenciados e bastante mais homogêneos do que os da NHK. Grupos de pessoas à procura de aumentarem as suas oportunidades.

Continuei a enviar currículos e a ser chamada para colaborar com mais empresas. Chegou a vez da Euroconsult, empresa de consultoria na área da engenharia e formação. Comecei por ministrar um curso de “Trabalho em Equipa” na FabioLuci, empresa interessada em cumprir com o número mínimo de horas de formação a que os seus trabalhadores tinham direito, numa dinâmica que abordarei um pouco mais à frente.

Cheguei ao local, sem saber exactamente quantas pessoas fariam parte do grupo, nem como seria o espaço no qual iria ministrar a formação. Rapidamente, fiquei a saber que o número de formandos era intermitente e que o espaço seria a copa numa mesa grande, de estilo pic-nic. Felizmente levava fotocópias, pois imaginei a hipótese de não haver projector, e claro, um sem número de actividades divertidas. As temáticas a abordar assim o permitiam. Só assim consegui conquistar um grupo à partida desmotivado, que sabia claramente quais as intenções reais da empresa e que queria ir “despachar” todo o trabalho que entretanto se acumulava durante aquelas 4 horas de formação.

A formação em local de trabalho tem este efeito perverso. Sempre que havia necessidade de aliviar o trabalho nas caixas, alguém era chamado e tinha que sair da sessão. Todos se conheciam e tinham grande à vontade, o que levava a que por vezes misturassem relações pessoais com relação profissional, o que de resto acabou por

servir para trabalhar e analisar em sessão. Por outro lado, a pausa da formação servia para que fossem substituir as colegas que estavam a trabalhar, para que estas pudessem fazer os seus lanches – pervertendo assim a lógica da pausa. A abertura e a sinceridade relativamente a algumas questões também pareceu ficar afectada pelo facto de todos se conhecerem. Por outro lado, uma das vantagens que encontrei foi o facto de realizar a formação em horário de trabalho, e para muitos esta seria a única forma de poderem ter formação, para além de poderem contextualizar o tema nas dinâmicas da sua própria equipa, com toda a delicadeza que isso implicava.

Para o caso de haver alguma dúvida sobre o significado daquela formação para a empresa, houve dois aspectos clarificadores. O primeiro, foi quando cheguei à empresa, apenas o gerente tinha sido informado da possibilidade de haver formação. Depois teve que contactar os recursos humanos para poder confirmar a formação, o local, as condições, e, pior, quais os trabalhadores a convocar. Estes foram chamados pelo intercomunicador, para se dirigirem à copa, e com um ar de surpresa quase tão grande quanto o meu, tentavam perceber porque tinham sido chamados. De alguma forma acabei por ser eu a informá-los de que estariam 4 horas em formação comigo. Mais tarde, descobri que uma das formandas era surda. Quando não nos é facultado um dado tão importante quanto este, tudo se torna óbvio, ou antes, na minha cabeça, ficou tudo muito turvo.

Descobri que para além da deficiência que levava a que eu tivesse que programar a formação de um modo completamente diferente, a trabalhadora encontrava-se de luto por ter perdido a mãe há um mês (único elemento de suporte), era uma jovem, mãe solteira, a quem tinha sido diagnosticada uma depressão e estava a tomar antidepressivos muito fortes. Não é preciso ser-se psicólogo para compreender que é um absurdo encaminhar uma pessoa nestas condições para uma formação que jamais poderia entrar na sua lógica de prioridades. Por ter frequentado os dois primeiros níveis do curso de Língua Gestual Portuguesa, aproveitei os momentos em que o grupo organizava actividades para poder comunicar e pedir-lhe que me ajudasse a relembrar algumas coisas. Foi o máximo que consegui fazer. Por vezes acabava por adormecer, outras vezes dizia ir à casa de banho e não voltava mais. Fui permitindo que isso acontecesse pois não fazia sentido sujeitá-la aquela situação. Não deixou de ser uma grande frustração. Deixando de parte as questões pessoais que a trabalhadora

estava a atravessar, num curso de trabalho em equipa, ter um elemento portador de deficiência é de uma enorme riqueza e pode ser aproveitado para trabalhar a integração e adaptação no seio da equipa. Como é que é possível que isso tenha sido tão desvalorizado?! Consequentemente, também eu me senti desvalorizada. O meu trabalho, todo o planeamento, preparação para a formação, nada parecia ter valor. Senti naquele momento que era mais um instrumento num sistema cujos objectivos finalmente começavam a ficar evidentes também para mim. Recordo-me agora do apelo de Christine Josso (2008), que diz:

“Existe na nossa profissão, qualquer coisa que é profundamente desconfortável e que faz com que, ainda que sejamos agentes, actores sociais da mudança e da continuidade, devamos sempre saber situar-nos e saber escolher os momentos adequados para preservar um certo número de valores, preservar saberes-fazer e, escolher outros momentos para parar de trabalhar de uma determinada maneira e ir no sentido de inovações que podem trazer contribuições aos contextos de evolução em que nos encontramos hoje” (p. 118).

Eu sei que devo, enquanto profissional, encontrar o meu espaço de autonomia, no qual possa também contribuir para a mudança e para novos processos de trabalho.

Mais tarde fui contratada, pela Euroconsult, para ministrar o curso de FPIF numa empresa farmacêutica. A dinâmica era oposta. O grupo era composto por licenciados, que ocupavam essencialmente cargos de chefia em vários sectores da empresa. Inscreveram-se voluntariamente no curso, pois queriam passar a dar formação, coisa que já faziam, mas desta vez certificada e reconhecida. Era manifesta a tensão entre os elementos do grupo. O que naturalmente provocou alguma tensão em mim também. Os comentários eram essencialmente irónicos e qualquer “reparo” tornava-os a todos muito apreensivos e até defensivos. Foi fácil detectar a hierarquia na empresa. O “chefe dos chefes” sentou-se à cabeceira da mesa, de frente para mim, com uma postura falsamente descontraída. A segunda pessoa na hierarquia sentou-se ao seu lado e tinha claramente uma má relação com a maioria dos restantes elementos do grupo. Todos os outros elementos eram mais descontraídos e sentavam-se de forma aleatória, trocando por vezes de lugares e juntando-se nos intervalos, pelo que me pareceu que teriam mais ou menos o mesmo estatuto na empresa. As suas áreas de intervenção eram essencialmente no domínio da engenharia, muito distante da minha visão das ciências sociais e humanas.

Neste grupo, houve necessidade de criar um maior distanciamento e formalidade na relação. E por essa razão apresentava-me sempre vestida de fato. Deixei que o humor e as brincadeiras partissem do próprio grupo, acompanhando-as apenas. O grupo não ficaria satisfeito com menos. Por outro lado, atravessei momentos nos quais tive que mobilizar recursos e desenvolver estratégias para me adaptar e reagir perante uma situação adversa. Tal como visto anteriormente, estes são momentos centrais de aprendizagem experiencial.

Continuei a desenvolver formação noutras empresas, e o facto de ter aprendido e desenvolvido práticas de relaxamento durante a experiência na Concilium permitiu-me ministrar workshop's de Técnicas de Relaxamento numa empresa de formação na área da psicologia, a Reflexos. A maior parte dos grupos era constituída por recém-licenciados em psicologia. Eram pessoas que, tendo terminado os seus cursos, não encontravam no mercado de trabalho as oportunidades que esperavam e, como tal, continuavam a investir na sua formação, na expectativa de melhorarem a sua empregabilidade, tal como eu já tinha feito um dia.

Comecei entretanto a trabalhar com a Associação Portuguesa de Directores de Escolas de Condução (APDEC). Esta empresa precisava de aumentar a sua bolsa de formadores para as áreas de pedagogia e comportamental. Foi nesse contexto que fiquei a conhecer todo um novo sistema de formação. Talvez um dos mais injustos nos quais eu trabalhei até aos dias de hoje. Contrataram-me para fazer parte de uma equipa de vários formadores, para ministrar o curso de Instrutores de Condução. Tratava-se mais uma vez de formação comercializada, no entanto, com uma particularidade: no final daria direito a um certificado de formação profissional para o exercício da actividade de instrutor de condução. Para esse efeito, os elementos interessados devem inscrever-se num curso devidamente homologado. Depois de pagarem um valor relativamente elevado pelo curso - principalmente quando se está desempregado e a tentar encontrar uma saída profissional - terão que o frequentar ao longo de 2 a 3 meses e no final deverão candidatar-se a uma espécie de exame nacional. O nível de dificuldade da avaliação era desmesurado e algumas das questões estavam claramente mal formuladas. Tratava-se, portanto, de um curso obrigatório que obedece a regras rigorosas e cuja avaliação é realizada a nível nacional padecendo de algumas injustiças.

O mais difícil do curso foi gerir a clara insatisfação do grupo que na sua grande maioria já tinha uma noção das dificuldades que iria encontrar. Muitos dos formandos estavam a repeti-lo por terem sido reprovados nos dois exames a que tinham direito. Outra das dificuldades a superar foi ter que lidar com perguntas para as quais não tinha resposta. Eu estava pouco preparada. Não tinha resposta para todas as questões - a própria matéria era duvidosa - o que enquanto formadora se tornou muito constrangedor, embora o grupo se revoltasse essencialmente com a entidade que tutelava os cursos, pois o problema residia nas próprias questões que saiam nos exames. Por conseguinte, não tive alternativa senão estudar como anteriormente tinha feito para a carta de condução: resolução de exames disponibilizados pela empresa de formação, aprendendo por tentativa e erro, aprendendo a responder a questões sobre conteúdos para os quais era suposto eu ser a “especialista”. Uma situação estranha mas que não deixou de ser verdadeira. A formação não estava claramente ao serviço de quem pretendia aprender a profissão de instrutor de condução, mas sim daqueles que conseguiam compreender a lógica do sistema de perguntas ou que tivessem disponibilidade financeira para repetir várias vezes os exames ou os cursos. Ainda que sob um pretenso propósito de protecção social (no âmbito da prevenção rodoviária), a verdade é que estes cursos pareciam servir essencialmente interesses económicos numa lógica do Modelo Económico Produtivo.

Tive ao longo de todo o meu percurso profissional a possibilidade de perceber que o sucesso da formação de adultos e talvez não apenas de adultos está muito ligado à dinâmica criada. Esta dinâmica depende das pessoas que o constituem, da postura adoptada pelo formador e o significado que todos os intervenientes dão à situação. Inevitavelmente, “as resistências e os recursos mantêm-se um tesouro para nós, formadores, e aprendentes com os quais trabalhamos, permitem-nos ganhar um outro olhar sobre o que é a formação e o que é a educação (Josso, 2008, p. 122).

Aprendi que grupos constituídos por pessoas de níveis de escolaridade diferentes, vão encarar a formação também de uma forma muito diferente. O desafio em grupos pouco escolarizados, é o de conseguir motivar e fazer as pessoas encontrar o sentido que a formação pode ter nas suas vidas. É o de chegar a elas, fazendo-as acreditar que eu, formadora, não pertença a um mundo assim tão distante. A barreira a ultrapassar é a crença de que não temos nada de útil para transmitir e que a formação não se

enquadra nas suas vidas e necessidades. Não há, por parte deste público, a percepção da utilidade de aprender (Fernández, 2006). No caso dos grupos com maiores níveis de qualificação, principalmente quando assumem cargos de chefia, a dificuldade está em ultrapassar a sua desconfiança quanto à nossa competência para dar formação. Em qualquer situação, o formador acaba por assumir um papel de camaleão, adaptando e adequando o seu comportamento de acordo com as pessoas que tem à sua frente, no sentido de adaptar as suas estratégias às suas características individuais o mais possível.

Assim fui construindo o meu percurso em cursos “pré-fabricados” e definidos à luz de padrões e não das especificidades dos contextos, numa perspectiva instrumental da formação de adultos. Aprendi muito através do contacto e relação com empregadores, colegas e formandos, mas posso dizer que, sem dúvida, a experimentação por tentativa e erro, teve um papel fundamental no meu processo formativo. Tal como refere Carmen Cavaco (2002), esta forma de “a aquisição de saberes e competências torna-se um processo mais lento, com avanços e recuos, mas as aprendizagens realizadas são normalmente muito consistentes” (p. 71).

5. Um relance de psicologia

Em 2006 fui trabalhar como psicóloga nos três equipamentos de Infância que a Câmara Municipal de Almada possui para os filhos dos trabalhadores. As minhas funções seriam de avaliação e acompanhamento das crianças, acompanhamento aos pais e apoio à equipa. Fui a primeira psicóloga a ser contratada para aqueles estabelecimentos. A directora do departamento de recursos humanos era psicóloga e, estando mais desperta para o papel e a intervenção dos psicólogos nestes contextos, pensou fazer a experiência. E assim iniciei o meu estágio profissional.

A primeira etapa consistiu em montar um projecto de intervenção. Elaborei um documento que reunia aquelas que poderiam ser as actividades a desenvolver, defini um plano de actuação e apresentei-o à directora. Criei um folheto informativo para os pais. Através de um processo de formação experiencial, ia desenvolvendo o meu trabalho, percebendo as necessidades e dando respostas mais diversificadas, alterando algumas das tarefas que me tinha proposto fazer.

A experiência numa instituição pública permitiu-me conhecer uma nova dinâmica organizacional, principalmente no que diz respeito à relação trabalhadores/chefias. Senti uma grande diferença relativamente ao grau de autonomia. Até à data, apenas tinha trabalhado como formadora e em regime “freelancer”. Desde que cumprisse os objectivos que me eram propostos, poderia organizar a minha intervenção com um grande nível de liberdade. O facto de ser a primeira psicóloga a assumir funções naquele contexto, ajudou a que o trabalho se centrasse essencialmente em propostas que partiam de minha iniciativa. A única linha orientadora era a de que estaria ali para dar apoio aos vários profissionais, na intervenção com crianças que indicassem problemas de desenvolvimento e/ou comportamento. No entanto, o grande obstáculo foi ter de aguardar que todas as propostas passassem primeiro pela coordenadora, mais tarde pela chefe da divisão e só depois pela directora do departamento. Esta, enviava ainda as propostas ao vereador para aprovação. Este facto levou a que dos 9 meses de contrato, apenas tenha trabalho 8. O primeiro mês decorreu apenas para a autorização do folheto informativo. Consegui, sobretudo graças ao grande apoio da coordenadora geral dos equipamentos, minha orientadora, avançar gradualmente com propostas novas e, em particular, propostas de formação.

Apesar do entusiasmo por estar a trabalhar na área que sempre desejei, a verdade é que o “bichinho” da formação não esmoreceu. Em tudo o que fazia e em tudo o que via, sentia que a formação poderia ter um contributo interessante. Por um lado, com a minha intervenção junto dos pais, pensei que poderia fazer algo mais centrado na educação parental. E assim propus-me a fazer umas sessões de acompanhamento aos pais. Marquei sessões de formação parental. Comecei por analisar aquelas que seriam as necessidades e a partir daí, separei as sessões em dois modelos. Um modelo foi marcado para os pais das crianças que naquele ano fariam a sua entrada no ensino básico. As outras sessões, dirigidas a todos os pais que estivessem interessados, seriam generalistas e partiriam das temáticas que os próprios pais gostariam de abordar, ou seja, das suas dúvidas e das suas experiências diárias enquanto pais. Eram na realidade grupos de discussão e partilha sendo o meu papel essencialmente o de orientação.

Mais tarde, sentindo a lacuna e perante as inúmeras dificuldades sentidas no seio da equipa, propus-me desenvolver um curso de formação para todas as trabalhadoras dos Equipamentos de Infância da Câmara que quisessem participar (o facto de ser

voluntário era importante, pois até ao momento a formação era ministrada por convocatória e de acordo com critérios que as trabalhadoras não percebiam). Fiz um levantamento de interesses directamente com as minhas colegas (educadoras e auxiliares) e reuni com a coordenadora para perceber quais seriam os aspectos mais importantes a serem “trabalhados”. Foi uma formação essencialmente prática, com a realização de actividades diversas e associadas a temáticas de relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal. Fazer um levantamento de necessidades no terreno foi fundamental para que a resposta fosse a mais ajustada possível às dificuldades sentidas no dia-a-dia.

No entanto, e apesar de considerar que a base do trabalho foi interessante, não posso deixar de reconhecer a maior das falhas. Depois de todo o levantamento, a verdade é que a resposta não foi inovadora. Não fiz mais se não planear e desenvolver uma formação exactamente nos mesmos moldes em que desenvolvia anteriormente, com o mesmo tipo de dinâmica e o mesmo tipo de actividades. Tinha que reconhecer que também eu já estava “formatada”. O aspecto que terá resultado melhor foi o facto da escolha das temáticas e a definição de objectivos a cumprir ter sido realizada com base no levantamento junto dos elementos da equipa. Verificou-se aqui um esforço para aproximar a formação do contexto e da realidade concreta dos formandos. Por outro lado, o espírito dinâmico e de debate que decorreu ao longo das sessões, foi apontado como extremamente positivo para a equipa.

Quando terminei o estágio, fui contactada pelo gabinete de formação do departamento de recursos humanos da câmara, a fim de dar formação na área do desenvolvimento pessoal. Eram dois os cursos: “Saber Ser. Atitudes e Comportamentos” e “Relacionamento Interpessoal”. Os grupos eram constituídos por trabalhadores da Câmara na sua grande maioria, de baixa escolaridade, pertencentes ao pessoal operário. Para muitos, aquele era o primeiro curso para o qual alguma vez tinham sido convocados. Estas convocatórias tinham sido realizadas pelas chefias directas, algumas no próprio dia e sem fornecerem nenhum tipo de explicação ou informação.

Foi um desafio deparar-me com grupos de pessoas que, mais do que desmotivadas, não sabiam o que estavam ali a fazer e alimentavam a fantasia de que seria um castigo ou alguma perseguição por parte das chefias. Foi interessante para mim descobrir a

visão que alguns trabalhadores tinham relativamente à formação. Principalmente por não se tratar de algo prático e objectivo como Higiene e Segurança no Trabalho ou aprender a usar um determinado equipamento. Aqui, e considerando as características do grupo (baixa escolaridade e reduzida motivação), em vez de me limitar a cumprir um programa e “alinhar” no modelo de formação instrumentalizada e ao serviço de interesses outros que não os dos formandos, resolvi usar a minha “margem de manobra” para tentar centrar-me numa perspectiva de humanização da formação. Os dois dias de curso decorreram sob a forma de debate, análise e discussão das necessidades dos trabalhadores. No final elaborei um relatório que foi entregue ao departamento de formação, alertando para essas mesmas necessidades, na esperança de que, futuramente, as intervenções pudessem ser mais adequadas à sua realidade. Relativamente às sessões, os formandos sentiram ter um espaço no qual foram ouvidos nos seus desabafos e no qual foi possível abordar aspectos que consideraram pertinentes.

6. Formação: “para ...”, “a partir de ...” e “com ...”

Continuei o meu percurso como formadora freelancer, aproveitando que o mercado da formação se tinha transformado nisso mesmo, num “mercado” onde se procuram produtos mais acessíveis e tentam fazer-se bons negócios.

Desde 2003, de acordo com o Código do Trabalho (aprovado pela Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto), todas as empresas, independentemente do número de funcionários, são obrigadas a dar 35 horas anuais de formação certificada aos seus funcionários, sob pena de incorrerem em coimas. Independentemente de algumas especificidades na aplicação daquele Código, certo é que as empresas de formação iniciaram campanhas como forma de pressionar os empregadores e mais facilmente venderem a sua formação. Assume-se definitiva e abertamente que o foco não está na qualidade, nos objectivos ou intenções da formação, mas sim nas 35 horas obrigatórias e no receio das penalizações por incumprimento.

Mas, mais uma vez, há quem saiba fazer bom proveito do sistema, e soube recentemente, através de um candidato que acompanho em processo de RVCC, que alguns Centros Novas Oportunidades estão também a usar este argumento junto dos

empregadores, no sentido de conseguirem estabelecer protocolos de colaboração. As Novas Oportunidades transformam-se numa oportunidade para algumas empresas cumprirem com a formação obrigatória, sem grandes dificuldades. Principalmente se considerarmos o grau de autonomia dos candidatos neste tipo de processo, que muitas vezes leva a um menor volume de horas de trabalho produzido presencialmente. Como tal, as empresas sofrem menos com as ausências dos trabalhadores. Tudo a partir de um modelo de formação pré-fabricada e criada “para” os trabalhadores.

Embora quase todo o meu percurso como formadora tivesse sido realizado num modelo de mercado de formação, tive a possibilidade de conhecer algumas poucas excepções; a experiência na Escola de Condução Bonfim, em Setúbal e a minha proposta de formação à equipa dos Equipamentos de Infância da CMA (descrita anteriormente). Ambas as formações partiram de necessidades detectadas no meio e para as quais se considerou que a formação poderia ser um contributo positivo. Todo o delineamento das necessidades encontradas no terreno e visava melhorar as dinâmicas de trabalho, embora não tenham deixado de ser incluídas nos programas de formação da instituição e contabilizadas para efeitos de formação anual obrigatória.

Na experiência com a Câmara Municipal de Almada, foi-me possível construir a formação em colaboração e, portanto, “a partir dos” próprios trabalhadores, não deixando contudo de articular com as necessidades da coordenação. Tal como mencionado mais acima e olhando hoje para os planos de formação construídos na altura, uma das fragilidades na minha intervenção, foi ter procurado dar resposta às várias problemáticas centrando-me em conteúdos por mim ministrados noutras formações, usando estruturas pré-definidas. Embora tenha procedido a uma adaptação para adequar-se melhor às necessidades detectadas, não deixou de ser uma resposta muito padronizada. Não consegui, apesar de tudo, distanciar-me do único modelo de formação que conhecia, orientado essencialmente para melhoraria da produtividade do trabalhador.

Outra das fragilidades a apontar, tanto numa experiência como na outra, foi a limitação de tempo que me obrigou a que as temáticas fossem abordadas de forma mais directiva. Caso houvesse uma maior flexibilidade a esse nível, seria possível desenvolver a formação numa lógica de grupos de discussão, nos quais os próprios trabalhadores poderiam partilhar as suas aprendizagens, estratégias desenvolvidas e

dificuldades encontradas no contexto de trabalho. Quem sabe, desta forma, teria também a oportunidade de recolher material que me permitisse aprender e estruturar novas práticas. Seria certamente um processo mais enriquecedor para todos. Só assim se poderia traçar o caminho para a formação “com” os próprios trabalhadores, centrando a intervenção de acordo com as suas experiências e necessidades do contexto em que se inserem.

7. A minha pequena oportunidade...

Atingi os 28 anos e, num dos muitos momentos de ponderação, os resultados da análise pessoal eram os mesmos. Continuava a trabalhar como formadora freelancer e, embora desse formação com maior regularidade e para um número mais variado de entidades, continuava num sistema de trabalho precário, cujo risco associado ainda era muito grande. Vivia em casa dos meus pais, porque nenhum Banco me concederia um empréstimo e não tinha condições para arrendar casa, dado que a entrada de dinheiro não era regular. Percebi ao longo da minha curta experiência que o sistema de formação está fortemente dependente das oscilações económicas, ou melhor, das “carteiras” dos potenciais formandos e/ou empresas e/ou das duas disponibilidades. Períodos de e pós férias, época Natalícia e início do ano eram sempre alturas de muito pouca formação. Ou seja, quando mais precisava de dinheiro, era quando este menos recebia.

Tendo em conta esta realidade, decidi responder a um anúncio para exercer uma função, que até ao momento me era desconhecida. Procuravam profissionais de RVC para o Centro Novas Oportunidades do CEPRA (Centro de Formação Profissional para a Reparação Automóvel). Embora sem contrato de trabalho, teria um contrato de prestação de serviços e “salário” garantido mês a mês. As exigências eram de licenciatura na área das ciências sociais e humanas e ter experiência de formação. Enviei o meu currículo e fui a entrevista. Esse foi o meu primeiro contacto com a iniciativa Novas Oportunidades. Ainda na entrevista, quando falei em formandos, fui corrigida. Neste contexto falava-se em adultos ou candidatos e não em formandos. Estranhei mas ainda era cedo para compreender e interiorizar.

No dia a seguir à entrevista, fiquei a saber que tinha sido seleccionada e no final de Agosto fui chamada. Percebi que éramos 3 pessoas a iniciar funções naquele dia. Eu, para reforçar a equipa de profissionais de RVC, enquanto a Margarida e a Cristina iriam colaborar com a técnica de diagnóstico. O Centro tinha tido um volume de inscrições muito grande, o tempo de espera dos candidatos era excessivo e como tal estavam a reforçar a equipa, ainda que temporariamente, para regularizar a situação. A primeira etapa consistiu naturalmente em conhecer as instalações e a equipa. Embora esta última, na sua grande maioria, estivesse de férias. A segunda etapa foi a aprendizagem. Tivemos uma primeira reunião, na qual voltaram a ser focados os pontos-chave das actividades realizadas num CNO.

Inicialmente, as tarefas que me foram atribuídas consistiam em dar apoio às colegas que, estando prestes a ir de férias, tinham muito trabalho em atraso. De modo que, reuni com as duas profissionais de RVC que acompanhavam o nível básico que me passaram alguns dos processos para os quais era necessário actualizar o SIGO (Sistema de Informação de Gestão da Oferta formativa).

Assim, tomei conhecimento que havia um sistema de registo de informação que ligava todos os Centros entre si e à ANQ. Tinha igualmente a particularidade de permitir que os técnicos do Centro pudessem consultar os processos dos candidatos e verificar quais as acções que estes tinham realizado. Essa era a minha principal tarefa, mas não era a única. Tinha igualmente que acompanhar as colegas no seu trabalho como técnicas de diagnóstico, realizando sessões de esclarecimento, fazendo entrevistas e encaminhamentos para RVCC e/ou curso de Educação e Formação de Adultos. Isso obrigava-me a saber um pouco de tudo sobre o processo e fui aprendendo, quer pela informação que as colegas me iam transmitindo, quer pelas leituras que fui realizando.

Analisei dossiers de candidatos produzidos no contexto de RVCC, para verificar de que forma se constituía um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). Assisti a entrevistas realizadas pelas minhas colegas. Das três contratações, eu era a única que tinha contacto com as Novas Oportunidades pela primeira vez. A Margarida tinha sido profissional de RVC num CNO durante alguns anos e a Cristina tinha sido formadora EFA. Ambas conheciam algo que para mim era absolutamente novo. Todo o sistema, a iniciativa e os referenciais de competências-chave.

Apoiei-me muito na Margarida, que me ensinou as bases para o trabalho que iria desenvolver dali para a frente. Fiquei então a saber que havia um sistema de Reconhecimento das Aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida. E que o meu papel era orientar os candidatos ao longo desse percurso. Como? Ainda não sabia muito bem, mas era cedo - só iniciaria o meu primeiro grupo em Setembro. Graças à leitura de alguns dossiers, comecei a compreender as bases dos processos desta natureza. Percebi que “[o]s métodos que se propõem, para as práticas, são inovadores e baseiam-se na tradição crítica do modelo escolar e na valorização do percurso de vida das pessoas” (Cavaco, 2008, p. 88).

Nesta primeira fase de aprendizagem, fiquei a conhecer procedimentos, questões essencialmente burocráticas como dossiers, bases de dados a preencher e outras formalidades. Comecei também a ter contacto com os adultos. Só mais tarde, ao iniciar um grupo, compreendi o processo de reconhecimento de competências, o papel do técnico de diagnóstico e encaminhamento e a figura do profissional de RVC. Integrei as informações dispersas. Era um pouco como um puzzle que estava a fazer e que só agora me tinham mostrado a imagem do resultado pretendido. O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências teria como objectivo permitir que adultos, com um determinado perfil vissem reconhecidas oficialmente as suas competências, conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida, nos mais variados contextos. Quando fui integrada no CEPRA já era possível certificar até ao 12º ano de escolaridade. A certificação é atribuída por ciclos: 1º (B1), 2º (B2), 3º (B3) ciclos e secundário (NS).

Percebi que a ideia era explorar o tipo de aprendizagens que ocorreram nos contextos profissionais, familiares e sociais e, em particular, nos momentos em que tiveram que fazer face a situações-problema. As estratégias mobilizadas para resolver as mais diversas situações e a atitude assumida pelo indivíduo, fazem a diferença entre aprender apenas o necessário à subsistência numa realidade sobre a qual temos pouco controlo ou aprender o necessário para desenvolver um maior domínio sobre os nossos percursos individuais. Ainda que não conseguindo explicar porquê, estas práticas fizeram imediatamente sentido para mim. Talvez por serem tão diferentes do que eu conhecia e, principalmente, serem muito diferentes do modelo escolar, sobre o qual eu já tinha desenvolvido uma perspectiva muito crítica. Felizmente, cada vez mais,

“defende-se a superação crítica do modelo escolar o que exige a revalorização epistemológica da experiência dos indivíduos e a valorização das modalidades de educação não formal e informal” (Cavaco, tese, p. 17).

Relativamente à iniciativa Novas Oportunidades, a imagem que construí foi essencialmente através da observação da dinâmica do próprio Centro, das notícias televisivas e por vezes da sua discrepância com a realidade vivida nos CNO. As Novas Oportunidades correspondem actualmente à grande maioria e quase exclusiva oferta na área da formação de adultos pouco escolarizados. No entanto, e na realidade, não existe sintonia entre os seus vários intervenientes. Quando falo em sintonia, penso na ANQ e no Ministério da Educação enquanto entidades que tutelam a iniciativa em representação do governo. Actualmente, constato uma regressão relativamente ao caminho percorrido pela ANEFA: as orientações são vagas, o acompanhamento é insuficiente e as intenções são por vezes pouco claras e até contraditórias. Nas diferentes formações dadas, as orientações são insuficientes e os formadores pouco preparados.

8. O grande desafio das Novas Oportunidades

O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Anselmo de Andrade iniciou a sua actividade em Setembro de 2008. Nesta altura, a equipa era constituída por:

- Uma directora;
- Uma coordenadora;
- Um formador de básico para as áreas de Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- Um formador de básico para as áreas de Linguagem e Comunicação (LC) e Cidadania e Empregabilidade (CE);
- Um formador de secundário para as áreas de Cidadania e Profissionalidade (CP) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC);
- Uma formadora para apoio na língua estrangeira - Inglês.

Todos estes elementos assumiam funções pela primeira vez num Centro Novas Oportunidades. Juntaram-se à equipa, em Outubro, três profissionais de RVC (dos quais eu fazia parte) e uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE).

As funções de formadores das áreas de Cultura, Língua e Comunicação e de Sociedade, Tecnologia e Ciência estavam sujeitos aos procedimentos de contratação de escolas, pelo que só em 2010 a equipa ficou completa com a integração de professores dos quadros da escola como formadores e com a contratação de mais um profissional de RVC.

Dois dos profissionais e a técnica de diagnóstico tinham experiência de RVC noutros CNO. Foi a partir das experiências anteriores que a equipa delineou o dispositivo a aplicar e a estratégia a adoptar, tanto para o nível básico como secundário. No processo de nível básico decidimos apoiar-nos, à semelhança das nossas experiências anteriores, nos instrumentos de mediação propostos pela ANQ. Reformulámos alguns dos instrumentos e considerámos que através do recurso à elaboração das histórias de vida, poderíamos atingir uma exploração adequada das experiências dos candidatos. A estratégia foi sofrendo ligeiras alterações tendo em conta a partilha entre os técnicos e das necessidades percebidas. O reconhecimento nas diversas áreas é desenvolvido pelos respectivos formadores através de actividades que cruzavam os referências de competências-chave.

Em Dezembro de 2009, o Centro recebeu uma visita de acompanhamento por parte de elementos da ANQ, que analisaram vários aspectos do funcionamento do Centro, teceram algumas considerações e enviaram mais tarde um relatório. Num dos seus comentários, aconselharam o Centro a adoptar, para o processo de nível básico, um sistema de exploração autobiográfica que incidisse menos nos instrumentos de mediação e fosse mais centrado na elaboração de uma autobiografia reflexiva, à semelhança da prática adoptada para o secundário. Foi neste sentido que o processo foi reformulado, apostando numa maior centralidade da História de Vida e completando a exploração com propostas de trabalho (Cf. Anexo 2). Ainda assim, as áreas continuam a ser exploradas mediante aplicação de actividades centradas no referencial, situação que é apontada pelos formadores como uma consequência da forma como o referencial está elaborado, obrigando a uma certa escolarização. Gostaria de poder olhar para o processo como sendo algo de muito distante do modelo escolar, no entanto a forma

como as sessões são desenvolvidas e a interacção estabelecida entre os formadores e os formandos, tem sido alvo, por parte dos candidatos, de fortes elogios.

É de referir ainda que o CNO da Anselmo estabeleceu um protocolo de colaboração com Centro de Emprego de Almada, através do qual eram realizadas sessões de esclarecimento para integração e encaminhamento dos desempregados. A inscrição não era tida como obrigatória. Pelo que esta primeira etapa consistia essencialmente em sensibilizar os adultos para o investimento na sua formação. Hoje em retrospectiva, percebo o quanto interiorizei o discurso dominante de que os desempregados precisam de formação profissional no sentido de serem reintegrados o mais rapidamente possível no mercado de trabalho. Também eu defendia ao longo das sessões o quanto aquela integração é necessária e benéfica para os desempregados. Até à altura deste mestrado, não encarava estas medidas como uma “actividade de reparação [na qual] desempregados, drogados, deficientes vão ser educados ou reeducados para, de uma certa maneira conseguirem recuperar ou reintegrar a sociedade” (Finger, 2008, p. 29). Tinha sim, a visão do mercado de trabalho, das suas transformações e a crescente necessidade da população acompanhar essas mesmas transformações. A minha visão coadunava-se com a perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

9. A Ilusão e Desencanto: Reflexão sobre as Novas Oportunidades

Rápida e inevitavelmente, percebi que, mais do que uma inovação no âmbito da educação, e em particular no campo da educação de adultos, o dispositivo de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais foi actualmente apropriado pelo Estado, numa perspectiva de intervenção perante uma população fragilizada e cujas dificuldades são atribuídas à sua baixa escolaridade. Numa lógica de escolarização compensatória, ou tal como Carmen Cavaco (2008) designou, numa lógica de *Ortopedia Social*, as orientações da ANQ, no que diz respeito às metas a serem cumpridas pelos Centros, deixam transparecer um interesse centrado na certificação formal, no seu valor mais estatístico do que qualitativo.

Mais recentemente, e com a publicação do Despacho n.º 17658/2010, que adiante será alvo do nosso estudo, revelam-se interesses centrados no discurso do défice e numa intervenção paliativa para alguns públicos, inevitavelmente condenados ao

desemprego de longa duração. As equipas sentem no terreno limitações que lhes são impostas por aspectos formais, que impedem de dar respostas mais ajustadas à realidade do adulto que se apresenta à nossa frente. A impossibilidade de o fazer, faz-me sentir, por vezes, que estou a “vender gato por lebre”, transmitindo uma mensagem ao serviço de políticas de aumento de produtividade, para adequar os desempregados ao mercado de trabalho.

Tal como veremos mais adiante, essa resposta é frequentemente reducionista no que diz respeito às particularidades dos desempregados e dificilmente irá dar resposta às suas reais necessidades. Felizmente,

“considera-se que os elementos das equipas dos CRVCC [têm] um papel determinante na orientação das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais e é nesse sentido que se procura perceber como através da sua margem de manobra, conseguem gerir o paradoxo (...) e as tensões daí resultantes” (Cavaco, 2008, p. 88).

É nesta expectativa que procuro crescer profissionalmente e aproveitando a “margem de manobra” que me permitirá aproximar o meu trabalho de ideais mais centrados na perspectiva da Educação Permanente.

10. Mestre em educação e formação de adultos?

Tenho 31 anos e 8 anos de experiência profissional, desenvolvida essencialmente na área da educação e formação de adultos. Não foi sempre fácil, antes pelo contrário. Para além das superações de ordem prática, tal como a falta de experiência, a falta de traquejo técnico ou as necessidades de constante actualização, tive que enfrentar as dificuldades de ordem interna, os meus receios, inseguranças e defesas. Se superei tudo? Não. Há muito terreno ainda por desbravar. Sinto-me feliz e realizada, gosto do que faço e sinto que as pessoas cujas vidas cruzei através da formação também sentiram que levavam algo de positivo. Os conteúdos formativos? Talvez não. Sei que “[p]ara aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida” (Cavaco, tese, p. 30). E que experiências poderão ser mais significativas e intensas do que as que acontecem através da relação?

Nem sempre parei para reflectir. Pelo menos não o fiz com muita facilidade ou espontaneamente. Ao longo destes 8 anos, tenho trabalhado sem pensar necessariamente no contributo que tenho dado enquanto pessoa, com um quadro de referências muito próprio, e com possibilidades limitadas de fazer a diferença. O enquadramento no qual foi desenvolvido este mestrado, mais do que permitiu, obrigou-me a parar. Parar para pensar e repensar-me, num papel que assumi e que hoje revela implicar uma responsabilidade maior ainda do que a que eu já lhe atribuía. Sem dúvida que o meu contexto actual de trabalho, correspondendo a uma intervenção com adultos pouco escolarizados, trará muito mais sentido a este comprometimento.

“Esta situação evidencia a complexidade subjacente ao processo de aprendizagem e formação experiencial, ocorrendo muito lentamente e de uma forma contínua, compreendendo mecanismos de observação, tentativa-erro, experimentação, em que os contextos e as relações interpessoais são fundamentais, mas onde, em última análise, os factos pessoais (atenção, motivação, empreendimento, espírito crítico, etc) se afiguram determinantes (Cavaco, 2002, p. 93).

Capítulo III

Integração dos adultos desempregados no Centro Novas Oportunidades Anselmo de Andrade

1. Identificação do projecto

Este trabalho enquadra-se no domínio das Ciências da Educação, mais particularmente na área de Formação de Adultos. Como profissional de RVC, integrada na equipa de trabalho do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, em Almada, toda a minha intervenção em termos profissionais é desenvolvida com adultos pouco escolarizados. Tal como refere Cármen Cavaco (2008),

“[o] significado do termo pouco escolarizado, altera-se à medida que a escolaridade obrigatória vai sendo mais elevada. A curto prazo, incluirá todos aqueles que não possuam o 12º ano de escolaridade, o que já é uma realidade em vários países da Europa” (p.25).

No acompanhamento realizado aos adultos do Centro, a equipa vai se deparando, para além de todas as dificuldades inerentes ao Processo RVCC (tal como analisado anteriormente no primeiro capítulo deste trabalho), com orientações e alterações à legislação, que levam a que seja necessário reestruturar o que ainda estava por estruturar. Tendo em conta que “[a] construção do objecto de estudo deriva, bastante, da experiência de vida do investigador e do seu posicionamento perante a ciência e o mundo em que vive” (Cavaco, 2008, p. 9), na continuação da narrativa do percurso profissional, iremos centrar-nos numa realidade específica do trabalho que actualmente desenvolvo e, em particular, na abordagem a uma problemática bastante actual. Desta forma, o título deste trabalho é: Adultos Desempregados no reconhecimento e validação de adquiridos Experienciais.

A publicação do Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro, visa o encaminhamento da população desempregada, com escolaridade inferior ao 12º ano, para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades. Com vista a dar resposta a esta nova realidade, o Centro em estudo viu-se obrigado a reformular os procedimentos associados ao acolhimento e seguimento dos processos destes

candidatos. Este estudo pretende reverter-se de um carácter crítico, visando contribuir, por um lado, para o trabalho das equipas dos Centros NO e, por outro, contribuir para a discussão sobre as políticas educativas dirigidas a adultos pouco escolarizados em Portugal. Consideramos pertinente uma análise do impacto destas novas orientações, sobre o funcionamento, organização e dinâmica das equipas dos CNO, através da análise e acompanhamento das práticas do CNO da escola Anselmo de Andrade. Tentaremos, mais do que encontrar respostas, formular perguntas e, assim, dar o nosso contributo para uma constante reflexão.

Temos como objectivo estudar a operacionalização do Despacho no caso particular do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade e, assim, todo o trabalho empírico centrar-se-á em quatro principais domínios:

- Análise e discussão dos Despacho nº 17658/2010 de 25 de Novembro e Nota de Procedimentos emitida pela ANQ e o IEFP.
- Caracterização da população encaminhada pelo IEFP de Almada e integrada, no seguimento do referido despacho, no CNO da Anselmo (período de Dezembro de 2010 a Junho de 2011);
- Análise do reajustamento das práticas do Centro para a aplicação da legislação, através da comparação dos procedimentos anteriores e o dispositivo actual;
- Identificação e descrição das principais dificuldades encontradas pela equipa no terreno.

No que diz respeito às metodologias adoptadas, recorreu-se à análise documental e estatística. Com vista a compreender de forma mais completa e contextualizada da realidade em estudo, a análise documental centrou-se na legislação e nos documentos que orientavam a sua operacionalização - Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro e Nota de Procedimentos “Encaminhamento dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego sem 12º ano completo para a rede nacional de Centros novas oportunidades”. Recorreu-se, ainda, ao tratamento e análise de dados do Centro referentes à população encaminhada pelo Centro de Emprego de Almada, de modo a apresentar dados quantitativos que permitam ilustrar e caracterizar a população integrada no Centro após a publicação do despacho.

Espera-se com este trabalho, caracterizar o processo de reformulação do dispositivo usado no Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, com vista ao acolhimento da população desempregada encaminhada pelo IEFP, evidenciar as

principais dificuldades encontradas pela equipa no terreno e reflectir sobre a pertinência e adequação do referido Despacho.

2. Diagnóstico

2.1 Caracterização e análise de dados

2.1.1 Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro

No dia 25 de Novembro de 2010, “considerando a necessidade de reforçar as intervenções no sentido de melhorar o padrão de qualificações da população activa portuguesa, em particular da população desempregada”, foi publicado em Diário da República o Despacho que regula o encaminhamento dos “cidadãos desempregados inscritos nos Centros de Emprego do IEFP, que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12º ano completo” para a rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, preferencialmente para um Centro da área de residência do formando.

O Despacho n.º17658/2010 é apresentado como medida para “elevar o patamar mínimo de qualificações da nossa população, situando-o ao nível do ensino secundário”, ao mesmo tempo que intervém no sentido de “reforçar também as qualificações desta população [desempregada] e, dessa forma, melhorar o seu perfil de empregabilidade”.

O referido despacho assenta nos pressupostos de que: i) é necessário melhorar o “padrão de qualificações” desta população; ii) “o aumento de qualificações contribui significativamente para o aumento da empregabilidade”; iii) a importância do combate ao desemprego como medida de “desenvolvimento económico e social”; iv) temos um elevado número de desempregados sem o 12º ano de escolaridade.

Com a publicação deste despacho, determina-se então que “os cidadãos desempregados inscritos nos Centros de Emprego do IEFP, que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12º 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”.

A responsabilidade da passagem de informação e do encaminhamento é atribuída à rede de Centros de Emprego, que passam a incluir no Plano Pessoal de Emprego de cada cidadão (que reúna as condições descritas anteriormente), o encaminhamento para um CNO da área de residência. O despacho determina ainda que o encaminhamento deverá ser realizado de acordo com prioridades definidas em função do nível de escolaridade e idade dos candidatos.

É responsabilidade da ANQ garantir que os CNO procedam às respectivas inscrições e encaminhar os cidadãos desempregados para as modalidades mais adequadas a cada indivíduo, cumprindo com os procedimentos de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. Deverá garantir igualmente que seja realizado o acompanhamento dos processos de RVCC quando esse seja o encaminhamento mais indicado, e o fornecimento aos Centros de Emprego, da informação necessária para a monitorização dos Planos Pessoais de Emprego. O Despacho prevê que a ANQ faculte aos Centros um conjunto de Orientações Técnicas necessárias à operacionalização da articulação com os Centros de Emprego.

2.1.2 Nota de Procedimentos elaborada pelo IIEFP e pela ANQ

No dia 26 de Novembro de 2010, foi disponibilizada aos Centros a Nota de Procedimentos “Encaminhamento dos Desempregados Inscritos nos Centros de Emprego sem 12º ano Completo para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades” (doravante identificada apenas como Nota de Procedimentos).

São, inicialmente, explicitados os pressupostos nos quais se baseia a integração da população desempregada nos CNO, fazendo referência aos pressupostos enunciados em Diário da República e acrescentando que, apesar do trabalho de encaminhamento dos desempregados com escolaridade inferior ao 12º ano para os CNO integrados em Centros de Formação Profissional, um elevado número de candidatos permanece sem resposta, tornando-se necessário “alargar o âmbito desta acção” a outros CNO da rede, adoptando “critérios de proximidade geográfica”. Esta Nota tem por objectivo definir os procedimentos a assumir tanto pelo IIEFP como pela ANQ, no encaminhamento dos desempregados e na sua integração num percurso de qualificação, seja este através de processo RVCC, Curso EFA, Formações Modulares Certificadas, Vias de Conclusão do

Secundário previstas no Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro, ou ainda de Programa de Formação em Competências Básicas.

Os procedimentos são explicitados nos capítulos IV e V, sendo que o capítulo IV é direccionado para o IIEFP (rede de Centros de Emprego) e o capítulo V identifica os procedimentos a adoptar pela ANQ e respectiva rede de CNO. Considerando o âmbito deste estudo do capítulo IV, importa referir que os encaminhamentos a serem efectuados pelos Centros de Emprego podem acontecer no atendimento no fluxo¹, ou por convocatória devendo esta última obedecer às seguintes prioridades:

- 1ª: habilitações iguais ou superiores ao 2º ciclo e inferiores ao 3º ciclo. Esta prioridade obedece ainda à seguinte sequência: dos 26 aos 45 anos; dos 46 aos 55 anos; menos de 25 e mais de 55 anos.

- 2ª: habilitações iguais ou superiores ao 3º ciclo e inferiores ao 12º ano. Obedece à seguinte sequência: inferior aos 24 anos; dos 26 aos 34 anos; dos 35 aos 45 anos; mais de 46 anos.

- 3ª: habilitações iguais ou superiores ao 1º ciclo e inferiores ao 2º ciclo.

- 4ª: habilitações inferiores ao 1º ciclo do ensino básico.

Nesse capítulo, é ainda referido o acompanhamento/monitorização que os Centros de Emprego deverão fazer dos processos e, sempre que se detecte que um desempregado se encontra em incumprimento, deverão actuar de acordo com os normativos em vigor, aplicáveis ao incumprimento de acções constantes do Plano Pessoal de Emprego.

No capítulo V (“Procedimentos a Desenvolver no Âmbito da Intervenção dos Centros Novas Oportunidades”), considera-se que a ANQ assumirá a responsabilidade de assegurar a interligação entre o SIGO² e o SIGAE (Sistema de Gestão da Área do Emprego) de forma a que os Centros de Emprego possa acompanhar a evolução do percurso dos desempregados e verificar o estado dos processos (“activos” ou “inactivos”), bem como monitorizar a articulação Centros Novas Oportunidades e

¹ Atendimento de candidatos que se “dirijam aos centros de emprego para efectuar a sua inscrição para emprego ou por qualquer outro motivo relacionado com a sua candidatura a emprego” e que reúnam os critérios de encaminhamento.

² Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa.

Centros de Emprego. Os estados de “activo” e de “inactivo” são automaticamente gerados pelo SIGO, dependendo do tempo de permanência de cada candidato em cada etapa de intervenção prevista no CNO. Esses mesmos tempos estão especificados no anexo 2 do documento.

De acordo com as orientações,

“compete aos Centros Novas Oportunidades garantir o desenvolvimento atempado do percurso de qualificação dos formandos desempregados dentro do Centro (...), evitando a todo o custo o risco de accionamento do estado de inactivo, sobretudo por razões que possam ser imputadas aos Centros Novas Oportunidades”.

Torna-se fundamental respeitar os prazos de realização de acções com os candidatos e os prazos de actualização dos dados no SIGO.

Quadro 1. Situações em que o estado do candidato passa a “inactivo” no âmbito da intervenção dos Centros Novas Oportunidades

Etapa/Estado no Sigo	Tempo máximo de permanência nesse estado
“Inscrito”	3 meses
“Em acolhimento”	1 mês
“Em diagnóstico”	3 meses
“Encaminhado para RVCC”	3 meses
“Em reconhecimento”	3 meses (desde a última sessão)
“Certificação Pedida”	3 meses
“Certificado Parcial”	3 meses
“Suspenso”	Efeito imediato
“Desistente”	Efeito imediato

Fonte: Nota de Procedimentos “Encaminhamento dos Desempregados Inscritos nos Centros de Emprego sem 12º ano Completo para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades” (Cf. Anexo 1).

Compete aos CNO assegurar a inscrição, o desenvolvimento e monitorização dos percursos de qualificação e o encaminhamento para modalidades de educação-formação externas aos CNO (quando seja o caso). A Nota de Procedimentos enviada pela ANQ e o IEFP explica em que moldes devem ser realizados os encaminhamentos para as ofertas exteriores aos CNO. Sempre que do diagnóstico se considere que a oferta mais adequada para o candidato é externa ao Centro, este deve informar esse facto ao Centro de Emprego que procedeu ao encaminhamento inicial, que deverá então proceder ao encaminhamento indicado.

No que concerne às especificidades do encaminhamento, a Nota de Procedimentos sugere que os candidatos com escolaridade superior ao 1º ciclo do ensino básico, mas inferior ao 2º “devem ser preferencialmente encaminhados, nos Centros Novas Oportunidades, para percursos de qualificação em Cursos EFA B2 ou B2+B3, de dupla certificação, dado o seu reduzido leque de competências escolares a certificar”. Quanto aos desempregados com habilitações inferiores ao 1º ciclo do ensino básico, e cujo nível de literacia não permita acompanhar cursos EFA B1 ou B1+B2, devem ser encaminhados para frequentar previamente o Programa de Formação em Competências Básicas.

O documento salienta ainda dois aspectos a serem tidos em conta pelas equipas dos CNO: a possível necessidade de “trabalhar de forma substantiva o reforço da motivação” e, a “considerável disponibilidade, em termos de tempo (dias e horas)”, destes candidatos. Estes últimos podem ser “capitalizados do ponto de vista das actividades/sessões de trabalho propostas”.

Assim, são descritas no anexo 1 - “Organização específica dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvidas por formandos desempregados” - aquelas que deverão ser as linhas orientadoras da dinamização dos processos RVCC com esta população.

Apresentam-se as seguintes recomendações:

- Tempo de permanência no Centro mínimo de 6 horas por dia;
- Frequência de, pelo menos, 3 dias por semana (3 horas de sessões mais 3 horas de actividades de suporte ao seu processo);
- Entende-se por actividades de suporte: reflexão e construção da narrativa; elaboração do portefólio; pesquisas na internet, recolha de documentos, consulta de outras fontes e suporte de informação; análise comparativa entre aprendizagens efectuadas e o Referencial de competências-chave respectivo.
- Disponibilização de uma sala com equipamento informático e acesso à internet;
- No decurso das actividades, os candidatos devem dispor de um Profissional de RVC ou de um formador para apoio;

- Apoio individualizado a cada candidato sempre que necessário.

Este modelo afigura-se como uma proposta, deixando em aberto a possibilidade de haver desempregados que desenvolvam processos nos moldes habituais. Acrescenta ainda que, no caso de um candidato ser colocado em oferta de emprego, o Centro deverá ajustar os procedimentos de forma a que este possa continuar o seu percurso.

2.1.3 Caracterização e análise do percurso dos adultos desempregados encaminhados para o nosso Centro

De acordo com o protocolo estabelecido com o Centro de Emprego de Almada, os adultos são convocados por carta para estarem presentes naquela que será a primeira sessão realizada no CNO da Escola Anselmo de Andrade. Considerando a capacidade do auditório da escola e prevendo uma taxa de faltas relativamente elevada (de acordo com informação prestada pela técnica do Centro de Emprego), ficou acordado que seriam enviadas cerca de 50 convocatórias.

Esta primeira sessão, a que chamamos Sessão de Esclarecimento, corresponde à etapa de *acolhimento* dos adultos. No final da sessão fica agendada a próxima etapa, a realizar no mesmo local com todos os adultos presentes e que efectivaram a sua inscrição. Essa corresponderá à primeira sessão de diagnóstico, para preenchimento de questionário. Mais uma vez, e no final da sessão de diagnóstico, é fornecido aos adultos a data, o horário e o nome do técnico com o qual terão entrevista, ou seja, fica agendada a segunda sessão de diagnóstico (entrevista individual). Finda esta etapa, e reunida toda a documentação necessária, cumprem-se as condições necessárias para se efectuar o encaminhamento do candidato para a oferta mais adequada ao seu perfil. (ver detalhes no quadro 2 e quadro 3).

Quadro 2. Descrição das etapas percorridas até ao encaminhamento

Etapa	Acção	Descrição
Acolhimento	Sessão de esclarecimento	Breve explicação sobre o Despacho nº17658/2010 de 25 de Novembro; Apresentação do CNO da Escola Anselmo de Andrade; Informação sobre o Programa Novas Oportunidades; Explicação de toda a etapa de diagnóstico e encaminhamento; Explicação sobre as ofertas formativas existentes.
Diagnóstico	1ª sessão - Questionário	Sessão de grupo para preenchimento de instrumento de diagnóstico - questionário de nível básico ou secundário (de acordo com a escolaridade do candidato); Este questionário visa aferir competências já adquiridas face ao nível a que o candidato se propõe e que se integram no referencial de competências-chave, bem como possíveis necessidades de formação.
	2ª sessão - Entrevista Individual	Avaliação das necessidades, interesses, motivações e outros aspectos particulares do adulto; Clarificação do percurso de vida do adulto de forma a adequar a oferta formativa/educativa a frequentar.
Encaminhamento		Apresentação e negociação da(s) oferta(s) mais adequada(s) ao perfil de competências do candidato e formalização do respectivo encaminhamento (RVCC e/ou outros percursos formativos); Disponibilização das informações necessárias à inscrição (para as ofertas externas ao Centro) ou explicação sobre as etapas seguintes (no caso de encaminhamento para RVCC).

Quadro 3. Resumo da oferta formativa

Oferta	Descrição	
EFA ³	Escolar ou de Dupla Certificação	Estes cursos são indicados para quem necessita de completar o 1º (B1), 2º (B2), 3º (B3) ciclos ou o 12º ano de escolaridade e não apresenta um perfil adequado a um processo de RVCC. Podem ainda ser indicados para quem pretende uma reconversão profissional. Desenvolvem-se segundo percursos escolares ou de dupla certificação (confere qualificação profissional), conforme o que se revele mais adequado ao perfil e história de vida dos adultos. Organizam-se numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, num modelo de formação modular, tendo por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.
RVCC	Escolar e/ou Profissional	Os adultos são encaminhados para esta modalidade quando apresentam percursos de vida ricos e diversificados em termos de experiências pessoais, sociais e profissionais. Tem como objectivo dar a oportunidade aos adultos encaminhados, de reconhecerem oficialmente as competências, conhecimentos e saberes que foram adquirindo ao longo da vida nos mais variados contextos (formais, não formais e informais), mediante atribuição de um certificado equivalente ao 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico, ensino secundário e/ou qualificação profissional.
Decreto-Lei 357/2007 de 29 de Outubro	UFCD ou Exames	Acesso a modalidades especiais de conclusão do secundário e respectiva certificação por parte dos adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos (até seis disciplinas em falta) e desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo extintos. As duas principais modalidades, são a substituição das disciplinas em falta por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) do Catálogo Nacional de Qualificações ou a realização de Exames às disciplinas em falta ou outras que as substituam.
Programa de Formação em Competências Básicas ⁴	“visa a aquisição, por parte dos adultos, de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação. Destina-se a indivíduos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não tenham frequentado o 1.º ciclo do ensino básico ou equivalente ou que, tendo frequentado, não demonstrem possuir as competências básicas de leitura, escrita e cálculo”.	
Português para Falantes de Outras Línguas	Destina-se a adultos não nativos, recém-chegados a Portugal, que querem ou necessitam de desenvolver eficazmente competências em Língua Portuguesa que viabilizem a sua integração social e profissional.	

³ Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março

⁴ Portaria n.º 1100/2010 de 22 de Outubro

É de referir que, quando as condições necessárias ao encaminhamento não estão reunidas, o candidato permanece em diagnóstico até que a situação se altere (de acordo com a Nota de Procedimentos, até ao limite máximo de 3 meses). As situações mais frequentes são de falta de certificado de habilitações e/ou demora de informação relativamente à oferta pretendida (quando existem dúvidas sobre a concretização ou existência da oferta pretendida).

2.1.4 Caracterização da população

De acordo com o protocolo realizado com o Centro de Emprego de Almada, foram agendadas 18 sessões de esclarecimento, entre Dezembro de 2010 e Junho de 2011. As convocatórias para a sessão são da iniciativa do Centro de Emprego e foram enviadas cerca de 50 convocatórias⁵ para cada sessão de esclarecimento, o que perfaz um total de cerca de 900 utentes convocados.

Do total de convocados, compareceram às sessões 469 pessoas. Uma média de 26 pessoas por sessão. Como se pode verificar no quadro abaixo, desta população, 210 são do sexo feminino e 259 do sexo masculino, notando-se uma ligeira prevalência do sexo masculino.

Quadro nº 4. Distribuição da população por sexo

Sexo	Números	Percentagens
Feminino	210	44,78 %
Masculino	259	55,22 %
Total	469	100 %

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Do total de candidatos presentes em sessão de esclarecimento, compareceram à segunda etapa, 1ª sessão de diagnóstico, 396 candidatos e à terceira etapa, 2ª sessão de diagnóstico, 349.

⁵ Não foi possível confirmar o número exacto de convocatórias realizadas.

Entre a primeira sessão realizada e a segunda, o número de candidatos reduziu em 73 e da segunda sessão para a terceira, reduziu em mais 47 candidatos. Houve, portanto, desistência de 120 candidatos, o que representa uma perda de 25,59 % dos candidatos presentes em sessão de esclarecimento. Estas taxas de desistência não surpreenderam a equipa uma vez que a iniciativa e a motivação não parte dos candidatos. Não houve, da parte destes, uma procura voluntaria de um CNO. Por outro lado, a decisão de se inscreverem não é livre, uma vez que os adultos estão pressionados pela ameaça da perda dos apoios sociais. Embora esta realidade não tenha sido formalmente estudada, supomos que as desistências correspondem na sua grande maioria a candidatos que já não beneficiavam de nenhum tipo de protecção social, pelo que consideravam que não tinham nada a perder. Dos restantes, muitos compareceram a todas as etapas, embora manifestando sempre o seu desagrado.

Quadro 5. Presenças nas sessões

Etapa	Número de presenças	Número de faltas	Percentagem de faltas
Sessão de esclarecimento:	469	/	/
1ª sessão de diagnóstico (aplicação de questionário):	396	73	15,57 %
2ª sessão de diagnóstico (entrevista individual):	349	47	10,02%

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Os adultos têm idades compreendidas entre os 18 anos e os 65, o que de resto se explica por questões de legislação, uma vez que os 18 anos correspondem à idade mínima legal para a inscrição num CNO e os 65 anos correspondem à idade de reforma. Predomina a faixa etária dos 36 aos 45 anos, que corresponde a 35,18% da população total. Seguem-se as idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos, com uma percentagem 27,93%, depois estão as idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos com uma percentagem de 21,75%. Mais de metade dos candidatos integrados no Centro por esta via (63,11%) têm idade entre os 36 e os 55 anos, sendo que, nestas idades, torna-se mais provável a possibilidade de se explorar uma grande diversidade de experiências de vida. Factor que não é suficiente por si só, mas poderá ajudar a

compreender o número de encaminhamentos realizados para processo de RVCC (como veremos mais à frente).

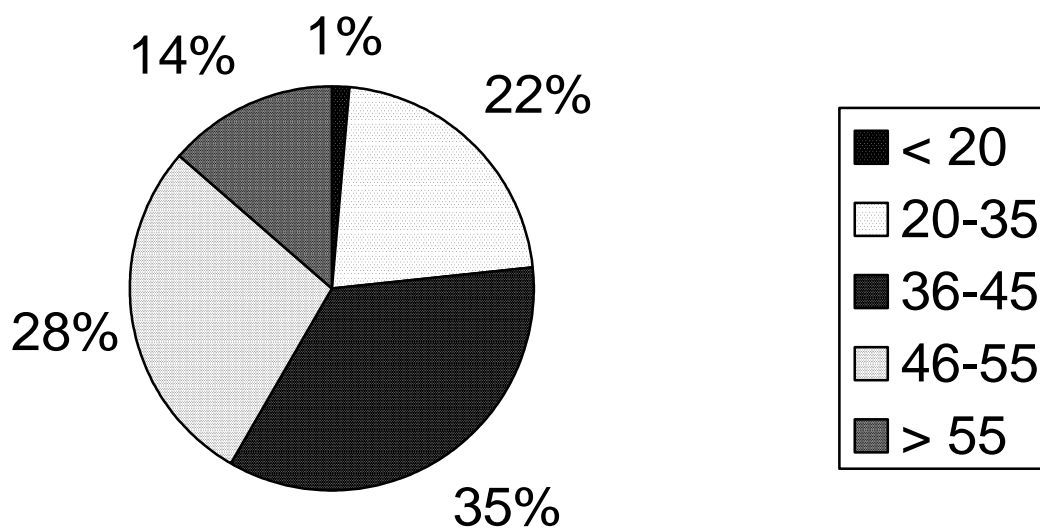
Verificámos ainda que as idades menos representadas são as dos jovens com menos de 20 anos (1,49%) e os candidatos com mais de 55 anos (13,65%).

Quadro 6. Distribuição da população por faixas etárias

Faixa etária	Número	Percentagens
Menos de 20	7	1,49 %
20 - 35	102	21,75 %
36 - 45	165	35,18 %
46 - 55	131	27,93 %
Mais de 55	64	13,65 %
Total:	469	100 %

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Figura 1. Gráfico representativo da distribuição da população por faixas etárias



Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

No que diz respeito às habilitações literárias, o nível de escolaridade predominante é o 6º ano, com uma percentagem de 25,37%, seguido do 4º ano de escolaridade com uma percentagem de 20,26%. Do total de processos, para os quais foi possível definir a escolaridade, 21,75% dos adultos frequentaram apenas o 1º ciclo, 29,85% frequentaram o 2º ciclo, 38,37%, o 3º ciclo e apenas 8,11% dos adultos frequentaram o ensino secundário.

No total, 380 processos eram do nível básico (escolaridade inferior ao 9º ano) e 80 processos eram do nível secundário (escolaridade superior ao 9º ano e inferior ao 12º). Ou seja 81,02% dos processos seriam para encaminhamentos para a conclusão do 1º, 2º, ou 3º ciclo e apenas 17,06% correspondiam a encaminhamentos para conclusão do secundário.

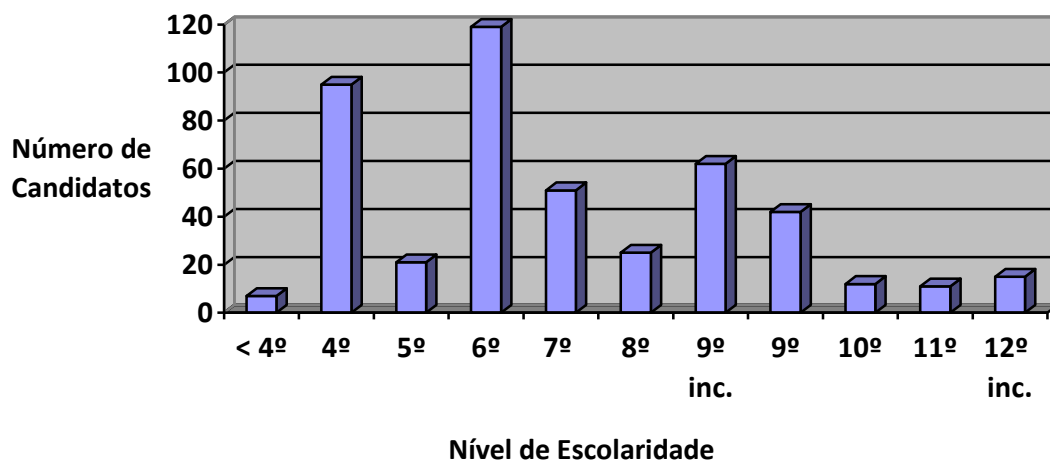
Num período em que as políticas de educação pretendem elevar a qualificação da população ao nível secundário, é de referir que 43,06% (quase metade) dos candidatos possuiu escolaridade igual ou inferior ao 6º ano.

Quadro 7. Caracterização da população por níveis de escolaridade

Ciclos	Níveis de Escolaridade	Número	Percentagens	
1º ciclo	Inferior ao 4º ano	7	1,49%	21,75%
	4º ano	95	20,26%	
2º Ciclo	5º ano	21	4,48%	29,85%
	6º ano	119	25,37%	
3º Ciclo	7º ano	51	10,87%	38,37%
	8º ano	25	5,33%	
	9º incompleto	62	13,22%	
	9º ano	42	8,95%	
Secundário	10º	12	2,56%	8,11%
	11º	11	2,35%	
	12º inc.	15	3,20%	
Não sabe	/	9	1,92%	1,92%
Total:		469	100%	

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Figura 2. Gráfico representativo da distribuição da população por níveis de escolaridade



Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Estiveram presentes em entrevista (2ª sessão de diagnóstico), 349 candidatos, 251 do nível básico (71,01%) e 98 do nível secundário (28,99%). Foram realizados um total de 307 encaminhamentos e 42 processos permanecem em diagnóstico.

Destes processos, 124 candidatos (40,39%) foram encaminhados para RVCC de nível básico e 37 candidatos (12,05%), para RVCC de nível secundário. Ou seja, 52,44% dos encaminhamentos foram para esta modalidade. Os restantes 47,56% foram encaminhados para EFA, escolares ou de dupla certificação, Programas de Formação em Competências Básicas, Decreto-lei357/2007 ou ainda Português para Falantes de Outras Línguas.

Quadro 8. Número de encaminhamentos realizados⁶

Nível de escolaridade	Encaminhamentos	Número de candidatos	Percentagens	
Básico	Programa de Formação em Competências Básicas	6	1,95%	71,01%
	EFA B1 - escolar	11	3,58%	
	EFA B2 - escolar	24	7,82%	
	EFA B3 - escolar	31	10,10%	
	EFA B2 - dupla certificação	1	0,33%	
	EFA B2+B3 - dupla certificação	8	2,61%	
	EFA B3 - dupla certificação	13	4,23%	
	RVCC Básico	124	40,39%	
Secundário	Português para falantes de outras línguas	2	0,65%	28,99%
	EFA NS - escolar	19	6,19%	
	EFA NS - dupla certificação	19	6,19%	
	Decreto-Lei 357/2007	12	3,91%	
	RVCC Secundário	37	12,05%	
Total:		307	100%	

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Podemos ainda dizer, que dos encaminhamentos realizados para EFA, no que diz respeito aos processos de nível básico, 30,08% são para a vertente apenas escolar, e 10,09% foram encaminhamentos para EFA de Dupla Certificação. Tal como já se vinha verificando na actividade corrente do Centro, os encaminhamentos para a dupla certificação no básico são em muito menor frequência (ver quadro 9).

Para este nível de escolaridade, os encaminhamentos para a modalidade RVCC (56,88%), são ligeiramente superiores aos encaminhamentos para outras ofertas (43,12%).

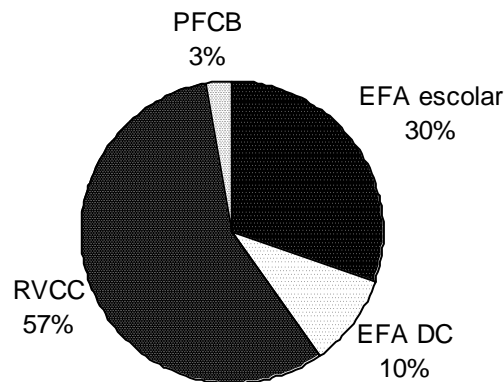
⁶ Encaminhamentos realizados até Junho de 2011.

Quadro 9. Percentagem de encaminhamentos realizados no Básico

Encaminhamentos		Número de candidatos	Percentagens	
Ofertas Exteriores	Programa de Formação em Competências Básicas	6	2,75%	43,12%
	EFA B1 - escolar	11	5,05%	
	EFA B2 - escolar	24	11,01%	
	EFA B3 - escolar	31	14,22%	
	EFA B2 - dupla certificação	1	0,46%	
	EFA B2+B3 - dupla certificação	8	3,67%	
	EFA B3 - dupla certificação	13	5,96%	
Oferta do Centro	RVCC Básico	124	56,88%	56,88%
Total:		218	100%	

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Figura 3. Gráfico representativo dos encaminhamentos realizados no Nível Básico



Fonte: Elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Nota: Percentagem calculada com base no quadro 9 deste trabalho; PFCB é a abreviatura do Programa de Formação em Competências Básicas; EFA DC é a abreviatura de EFA de Dupla Certificação.

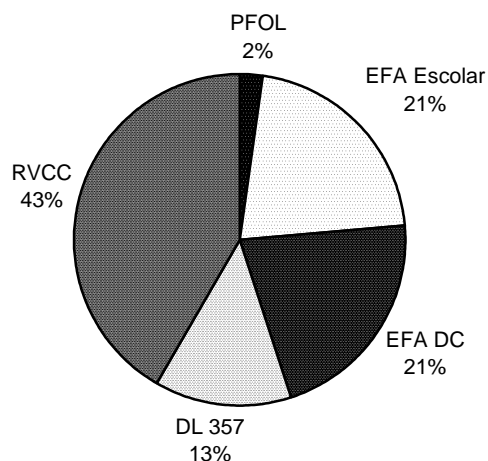
Quanto ao nível secundário, inversamente ao que acontecia no básico, o número de encaminhamentos para RVCC (41,57%) é ligeiramente inferior aos encaminhamentos para outras modalidades (58,43%). No que respeita aos encaminhamentos para percursos de dupla certificação, o número sobe agora para 21,35%, número igual aos encaminhamentos para EFA escolar.

Quadro 10. Percentagem de encaminhamentos realizados no secundário

Encaminhamentos		Número de candidatos	Percentagens	
Ofertas exteriores	Português para falantes de outras línguas	2	2,25%	58,43%
	EFA NS - escolar	19	21,35%	
	EFA NS - dupla certificação	19	21,35%	
	Decreto-Lei 357/2007	12	13,48%	
Ofertas do Centro	RVCC Secundário	37	41,57%	41,57%
Total:		89	100%	

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Figura 4. Gráfico representativo dos encaminhamentos realizados no Nível Secundário



Fonte: Elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Nota: Percentagem calculada com base no quadro 10 deste trabalho; PFOL é a abreviatura do curso de Português para Falantes de Outras Línguas; EFA DC é a abreviatura de EFA de Dupla Certificação; DL 357 é a abreviatura de Decreto-Lei 357/2007.

2.2 Caracterização e análise do dispositivo

No presente estudo, e considerando que os encaminhamentos para RVCC de nível básico (40,39%) foram substancialmente superiores aos de RVCC de nível secundário (12,05%), e dado que foi o primeiro dispositivo para o qual foi necessário introduzir alterações, ir-nos-emos centrar apenas nas adaptações aos percursos de RVCC de nível básico. Não obstante, alguns dos pressupostos descritos são comuns ao nível secundário.

2.2.1 Descrição do dispositivo inicial

Antes de mais, revela-se necessário descrever sumariamente o Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este, tal como o nome indica, estrutura-se em três momentos diferentes: reconhecimento, validação e certificação. Na fase de *Reconhecimento*, são realizadas sessões de balanço de competências que podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo, podem ser orientadas tanto pelo Profissional de RVC como pelos formadores das áreas e visam orientar a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). É o momento de identificação, análise e reflexão por parte do adulto e, com o apoio da equipa, das competências adquiridas ao longo da vida, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades e instrumentos, assentes nas metodologias de Balanço de Competências e História de Vida. Corresponde portanto a um apelo à reflexão sobre as experiências passadas, com recurso à história de vida, e portanto ao reconhecimento das aprendizagens realizadas e competências adquiridas. É um processo de auto-avaliação.

“Quando, no decurso do processo de reconhecimento e validação de competências, for identificada a necessidade de realização de acções de formação até cinquenta horas, inclusive, podem as mesmas ser realizadas nos Centros Novas Oportunidades, designando-se por formações complementares e assumindo carácter residual e tendo como referencial o catálogo Nacional de Qualificações” (Portaria n.º370/2008).

Finda esta etapa, poder-se-á proceder à fase de *Validação* na qual o PRA, reunindo um conjunto de documentos escritos que comprovam os saberes, as experiências e as competências, é confrontado com o referencial de competências-chave e, dessa

comparação, resultará uma validação parcial ou total, consoante o candidato tenha ou não atingido as competências consideradas necessárias para cada uma das áreas. Perante um júri constituído pelos formadores das áreas, o profissional que acompanhou o processo e um avaliador externo⁷, acreditado pela ANQ, o adulto poderá ver validadas de forma total ou parcial as suas competências, à luz do referencial de competências-chave.

Por vezes, e sempre que um candidato não tenha evidenciado as competências necessárias a uma validação, o mesmo é integrado em sessões de formação complementar, que visam reforçar algumas dos aspectos que se tenham revelado mais frágeis.

Após validação, dá-se lugar à formalização da *Certificação*, através da emissão de certificado correspondente ao nível validado. No caso de uma certificação parcial, o profissional de RVC que acompanhou o processo deverá emitir um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), orientar o adulto para se inscrever num curso EFA e concluir a sua certificação através da frequência das unidades que permanecem por validar. De uma validação total, o acompanhamento termina com a realização do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), no qual o adulto volta a ser orientado e acompanhado na definição de desafios futuros, sejam estes através de percursos qualificantes ou não.

Ao longo de todo este percurso, o referencial de competências-chave configura-se como o documento orientador de toda a acção da equipa e do adulto, ao longo de todo o processo. Este integra o conjunto de saberes-fazer considerados centrais e que o adulto terá de demonstrar.

No caso concreto do Centro Novas Oportunidades da Escola Anselmo de Andrade, os candidatos são integrados em grupos de 12 a 15 candidatos, para o horário diurno, e de 15 a 18 candidatos, para o horário nocturno.

Estes desenvolvem o seu percurso de acordo com uma calendarização fornecida na primeira sessão (Cf. Anexo 3), que estrutura o processo em sessões bissemanais, de duas horas cada, de acordo com a seguinte distribuição: 6 sessões de balanço de competências e exploração autobiográfica com o respectivo profissional de RVC, 4 sessões dedicadas ao reconhecimento da área de Matemática para a Vida (MV), 3 sessões dedicadas à área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), 3 sessões

⁷ “Enquanto elementos externos ao centro, assumem uma função reguladora e de validação social dos processos, de reconhecimento, e validação de competências” (Portaria 236/2011, de 15 de Setembro)

de Linguagem e Comunicação (LC) e 3 sessões de Cidadania e Empregabilidade (CE). Estas sessões distribuem-se ao longo de uma calendarização que percorre cerca de 2 meses, garantindo sempre que as duas primeiras e a última sessão do processo sejam de Balanço de Competências com o Profissional de RVC (por pensarmos ser mais estruturante).

Terminada esta etapa, aos candidatos que demonstrassem necessidades de Formação Complementar (FC) seria entregue nova calendarização para que frequentassem a mesma, com o acompanhamento do formador da respectiva área. Em simultâneo e independentemente das necessidades de formação complementar, todo o grupo passaria a ser acompanhado em sessões individuais com o Profissional de RVC para desenvolvimento e finalização do portefólio, de acordo com o seu nível evolução e de acordo com as necessidades de cada candidato. Esta última etapa culmina com a preparação do candidato para a validação e sessão de júri de certificação.

Quadro 11. Resumo das sessões de reconhecimento

Sessões de Balanço de Competências - em Grupo		Técnico Interviente
1ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, apresentações dos candidatos e do profissional; - Entrega e discussão da calendarização; - Esclarecimentos acerca dos procedimentos associados ao processo de RVCC e à construção do dossier; - Entrega do documento “estrutura do dossier” (Cf. Anexo 2) 	Profissional de RVC
2ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de dúvidas; - Entrega e assinatura dos contratos de formação; - Apresentação, análise e exploração da “proposta de trabalho 1” - Abordagem aos anexos do dossier. 	
3ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, análise e exploração da “proposta de trabalho 2”; - Abordagem à “História de Vida”. 	
4ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da “Histórias de Vida”; - Orientação e indicações para a elaboração da “História de Vida”; - Debate: exemplos de experiências a explorar. 	
5ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do ponto 5 do documento “estrutura do dossier”: Propostas de trabalho (actividades complementares que visam ajudar o candidato na exploração autobiográfica. Só se aplicam de acordo com as necessidades). 	

6ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação das necessidades de formação complementar (a quem se aplique) e entrega da respectiva calendarização; - Escolha e análise da actividade “Tema de Vida” com os candidatos; - Marcação da próxima sessão de acompanhamento (individual). 	
Sessões de reconhecimento das Áreas - em grupo (3 sessões para cada uma das áreas à excepção de MV com 4 sessões)		
São desenvolvidas diversas actividades práticas com o acompanhamento dos formadores e de acordo com o grau de exigência do referencial de competências-chave para o nível a que o adulto se candidata.		Formador da área
Sessões de Acompanhamento do PRA - individuais		Técnico Interviente
<ul style="list-style-type: none"> - Feedback dos materiais produzidos e solicitação de novas actividades e/ou aprofundamentos de acordo com o necessário; - Exploração do “Tema de Vida”; - Acompanhamento na elaboração do dossier; - Preparação para Júri. 		Profissional de RVC e/ou Formadores

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

2.2.2 Descrição e análise da reorganização da dinâmica do Centro

Tal como visto anteriormente, o “Despacho nº 17658/2010 de 25 de Novembro” e a nota de procedimentos emitida pela ANQ em conjunto com o IIEFP desenvolvem um número de sugestões, centradas em dois pontos essenciais. Primeiro, alerta para a necessidade de cumprir com os prazos estipulados de forma a evitar que um candidato passe para o estado inactivo por responsabilidade do Centro. Por outro, refere a maior disponibilidade de tempo por parte dos candidatos desempregados, considerando que a mesma deverá ser aproveitada no sentido de se intensificar o trabalho desenvolvido no Centro.

No que respeita ao primeiro factor, o Centro fica pressionado a dar uma resposta atempada aos processos que entre o mês de Dezembro de 2010 e o mês de Maio de 2011 (6 meses), se traduziu na inscrição de 469 candidatos, dos quais 349 se apresentaram em entrevista (até Junho de 2011). Há que considerar que estes valores remetem apenas para as inscrições através do protocolo com o Centro de Emprego de Almada, acrescentando-se, ainda, as inscrições pelos procedimentos regulares.

Considerando a publicação do Despacho e de acordo com a análise da Nota de Procedimentos enviada, a equipa, antecipando o aumento significativo do volume de

trabalho, sugeriu à coordenação que fosse alterada a dinâmica de trabalho do Centro em dois aspectos cruciais: Etapas de acolhimento, de diagnóstico e de encaminhamento e dinâmica das sessões de RVCC de nível básico.

Relativamente ao primeiro aspecto, entendeu-se que para fazer face ao significativo aumento de inscrições, a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), cuja função seria a de acolher, acompanhar em diagnóstico/triagem e realizar o encaminhamento destes candidatos, sendo apenas uma, não teria a capacidade de resposta necessária, o que atrasaria o percurso dos candidatos, pondo em risco o cumprimento dos prazos previamente estipulados. Assim, foi realizada uma primeira adaptação à dinâmica do Centro na medida em que entendeu-se que todos os profissionais de RVC do Centro passariam a realizar esta actividade em conjunto e coordenados pela TDE. Todos os profissionais passariam a intervir nas sessões de esclarecimento, na primeira sessão de diagnóstico (questionário) e na segunda sessão de diagnóstico (entrevista). Foi ainda necessário conjugar horários da equipa para a realização de entrevistas e ocupação das salas disponíveis no Centro.

Assegurado o factor tempo no que diz respeito às primeiras etapas percorridas no Centro, a equipa realizou um levantamento da oferta formativa diurna disponível na área para reforçar a nossa base de dados. O desenvolvimento desta actividade deveu-se ao facto de que, até ao momento, a procura centrava-se essencialmente nos cursos em horário pós-laboral, o que nem sempre se ajustava à nova realidade do Centro.

Colou-se, finalmente, a questão do elevado nível de encaminhamentos realizados para processo de RVCC (tal como visto anteriormente), que perante as orientações da Nota de Procedimentos, nos confrontou com duas limitações: primeiro, a disponibilidade e dimensão da equipa (que teria que continuar a acompanhar processos RVCC de candidatos empregados); segundo, uma limitação de espaço, uma vez que no horário diurno, o CNO dispõe apenas de um auditório e de uma sala de formação TIC, com capacidade para 12 formandos. Tendo em conta as características do auditório, veio a determinar-se que este seria usado para as sessões de RVCC secundário. Pelo que, o processo de RVCC ficava assim concentrado na sala TIC, equipada com 6 computadores.

Relembramos que, de acordo com as orientações vindas da ANQ, era recomendável que cada candidato frequentasse o Centro pelo menos 3 vezes por semana, 6 horas por dia, havendo ainda a possibilidade de se dirigir ao Centro nos outros dias da semana para a realização de actividades acompanhadas. O cumprindo

destas orientações e as limitações físicas (disponibilidade de salas) que se impunham, tornaria inviável o cumprimento dos prazos máximos estipulados para que os processos passassem a estado de “inactivo”.

Assim, acordou-se que a dinâmica das sessões de Básico seria alterada para que os procedimentos permitissem cumprir as orientações da ANQ, ainda que mantendo o processo exequível de acordo com a equipa e o espaço físico disponível. Considerou-se que não seria possível continuar uma dinâmica que seguisse uma calendarização fixa, pois este modelo não tinha a flexibilidade necessária para que fosse possível gerir o volume ainda imprevisível de candidatos encaminhados para esta modalidade.

2.2.3 Implementação do Processo RVCC diurno para candidatos desempregados

No seguimento de reuniões de partilha e debate de ideias, entendeu-se que manter-se-iam o mesmo número de sessões que nas calendarizações iniciais (6 de balanço de Competências, 4 de MV, 3 de LC, 3 de CE e 3 de TIC), reduzindo apenas o número de horas de duas para uma hora e meia. Cada uma dessas sessões aconteceria de forma rotativa ao longo de uma calendarização contínua. Quanto às sessões com os profissionais, estas seriam em dia e horário fixo (Cf. Quadro 12 e 13).

No que diz respeito à exploração das áreas de competências-chave, as actividades trabalhadas em cada uma das sessões são fixas de modo a que cada candidato pudesse organizar a sua própria agenda e cumprir o processo de acordo com a sua disponibilidade.

No que diz respeito às sessões de Balanço de Competências/exploração autobiográfica, esta terá sofrido as alterações mais significativas, tal como veremos mais adiante.

Quadro 12. Exemplo de calendarização etapa de reconhecimento

	Fevereiro				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	21	22	23	24	25
9h30-11h00	TIC 1	CE 2	TIC 3	CE 1	Balanço de Competências - Prof. RVC 1
11h30-13h00	MV 1	LC2	MV 3	LC 1	
14h00-15h30	CE 1	TIC 2	CE 3	TIC 3 ⁸	Balanço de Competências - Prof. RVC 2
16h00-17h30	LC 1	MV 2	LC3	MV4	
	Fevereiro/ Março				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	28	1	2	3	4
9h30-11h00	TIC 2	CE 3	TIC 3	CE 2	Balanço de Competências - Prof. RVC 1
11h30-13h00	MV 2	LC 3	MV 4	LC 2	
14h00-15h30	CE 2	TIC 3	CE 1	TIC 1	Balanço de Competências - Prof. RVC 2
16h00-17h30	LC 2	MV 3	LC 1	MV 1	

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

Quadro 13. Exemplo de calendarização etapa de reconhecimento com integração de sessões de formação complementar

	Março				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	7	8	9	10	11
9h30-11h00	TIC 3	LC 1	FC - TIC	FC - CE	Balanço de Competências - Prof. RVC 1
11h30-13h00	MV 3	CE - 1	FC - TIC	FC - CE	
14h00-15h30	CE 3	TIC 2	FC - LC	FC - MV	Balanço de Competências - Prof. RVC 2
16h00-17h30	LC 3	MV 2	FC - LC	FC - MV	
	Março				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	14	15	16	17	18
9h30-11h00	TIC1	CE 3	FC - TIC	FC - CE	Balanço de Competências - Prof. RVC 1
11h30-13h00	MV 1	LC 3	FC - TIC	FC - CE	
14h00-15h30	CE 2	TIC 2	FC - LC	FC - MV	Balanço de Competências - Prof. RVC 2
16h00-17h30	LC 2	MV 2	FC - LC	FC - MV	

Fonte: Quadro elaborado no âmbito deste trabalho, com base em informação disponível no Centro Novas Oportunidades.

⁸ A sessão de TIC 3 repete-se pois é realizada em grupo mais pequeno e está portanto sujeita a marcação prévia pelo candidato.

Após as reestruturações da dinâmica do processo, foi necessário redefinir os passos a percorrer por cada candidato ao longo do seu percurso de reconhecimento de competências, criar novos documentos, ajustar os horários da equipa (reforçando o horário em período laboral).

Os passos a seguir pelos candidatos são:

1º Sessão de Integração

Têm por objectivo integrar candidatos no processo e ocorrem periodicamente, de acordo com as necessidades (número de candidatos em espera para iniciar processo RVCC e disponibilidade da sala). As datas destas sessões são agendadas pelo profissional de RVC e o número de candidatos convocados pode variar entre 5 a 10 candidatos.

Nesta sessão é feito o acolhimento dos candidatos, promove-se a apresentação entre o profissional de RVC que se responsabilizará pelo percurso dos candidatos, entregam-se e discutem-se os documentos e as regras de funcionamento do processo. O objectivo desta sessão é o de explicar aos candidatos a dinâmica do processo, uma vez que a mesma é complexa e exige grande nível de autonomia.

2º Primeira sessão de Balanço de Competências

Depois da sessão de integração, os candidatos deverão comparecer na primeira sexta-feira após a sessão de integração, no horário correspondente ao profissional que acompanha o candidato.

A sessão é agendada para meia hora mais cedo do que o estipulado na calendarização para se assinarem os contratos e esclarecer dúvidas que tenham permanecido ou surgido entretanto. Relembrem-se e dão-se mais explicações sobre a dinâmica do processo e entrega-se o documento “Estrutura do Dossier” (Cf. Anexo 2). Meia hora mais tarde, chegam os restantes candidatos (já integrados previamente no processo) e inicia-se a sessão de balanço de competências, adoptando a nova dinâmica, descrita no 3º passo.

3º Frequência do Processo

A realizar-se de acordo com a calendarização distribuída e o cumprimento das regras definidas e entregues previamente. Depois das suas primeiras sessões, os

candidatos passam a gerir o seu próprio horário de acordo com as suas necessidades e possibilidades, de forma a cumprirem um número mínimo de requisitos enunciados do documento “Percurso e regras de funcionamento do processo RVCC”. Neste documento é referido que os candidatos deverão frequentar semanalmente pelo menos duas sessões de reconhecimento de uma área de competências-chave e frequentar no mínimo quinzenalmente uma sessão de Balanço de Competências com o Profissional de RVC. As sessões de reconhecimento das áreas de competências-chave deverão ser acompanhadas, respeitando a sequência da primeira à terceira sessão para as áreas de LC, CE e TIC e da primeira à quarta para a área de MV.

Quanto às sessões com os profissionais, estas com uma duração de 3 horas, passam agora a ter uma dinâmica de ateliê de trabalho, no qual os candidatos são convidados a explorar as actividades de forma autónoma e a colocarem as questões necessárias para que as possam desenvolver. O papel do profissional passa a ser o de dinamizar a sessão, explicitando aspectos do processo e fornecendo orientações gerais. Mais do que isso, deve orientar o debate, levando a que as dúvidas de uns ajudem os outros e que os próprios candidatos, que já tenham concluído determinada actividade, possam contribuir para os esclarecimentos, partilhando a sua experiência.

Os temas abordados e toda a orientação da sessão são geridos em função do grupo de candidatos presentes. Esta nova dinâmica permite ainda que alguns candidatos que não tenham dúvidas para esclarecer e necessitem de fazer uso dos computadores, o possam fazer durante a sessão. O profissional de RVC deve estar atento de forma a que todos os aspectos fundamentais sejam debatidos ciclicamente, evitando lacunas no percurso.

4º Formação Complementar

Uma vez terminadas as sessões de reconhecimento das áreas e definidas as necessidades de formação complementar, é fornecida aos candidatos a calendarização da formação complementar para que a possam frequentar. As sessões de Formação Complementar em CE e LC são de frequência livre, pois consistem em acompanhamento dos trabalhos dos candidatos, até que estes sejam dispensados pelo respectivo formador; no entanto, as sessões de MV e de TIC obedecem a uma calendarização mais rígida e de duração mais longa.

5º Acompanhamento em Sessões individuais

Este corresponderá ao 4º passo para quem seja dispensado de formação complementar. Nesta etapa, os candidatos iniciam um percurso de acompanhamento individual, para análise do desenvolvimento do dossier e apoio na conclusão dos seus Portefólios. O facto de estar definido um 5º passo de acompanhamento individual não invalida que ao longo do percurso do candidato seja agendada uma sessão individual sempre que se considere necessário.

6º Validação e sessão de Júri

Uma vez concluído o portefólio, este será submetido a análise pela equipa para validação. São em seguida agendadas a sessão de preparação e a sessão de júri de certificação.

Finalmente, a última etapa do trabalho consistiu em elaborar os materiais de acompanhamento do processo. Foi necessário criar:

- Uma folha de registo individual para acompanhamento dos percursos dos candidatos - a ser preenchida e assinada pelos elementos da equipa (Cf. Anexo 5);
- Folhas de presenças para as sessões de grupo - a serem assinadas pelos candidatos;
- Documento explicativo das regras de frequência do processo como forma de responsabilizar o adulto pelo cumprimento do percurso e salvaguardar a equipa e o Centro de qualquer mal-entendido que pudesse surgir (Cf. Anexo 4);
- Um documento de monitorização individual, distribuído a cada candidato para que possam apontar as sessões e as actividades já desenvolvidas (Cf. Anexo 6);
- Novo modelo de calendarizações a serem actualizadas regularmente (Cf. Quadros 12 e 13).

No que diz respeito às adaptações ao processo de RVCC, até ao momento, e por uma questão de prioridades, a equipa centrou-se essencialmente em dois pontos: cumprir os prazos estipulados na Nota de Procedimentos e trabalhar a motivação dos candidatos (Cf. Quadro 14). Pretendemos, no futuro, centrar as nossas atenções na reestruturação das actividades de exploração autobiográfica e na escolha dos temas de

discussão, para que as mesmas correspondam o melhor possível às características dos candidatos.

3. Reflexão final e propostas

O Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro é muito recente e a sua implementação teve início apenas em Janeiro de 2011. Considerando que o presente estudo reflecte unicamente um período de 6 meses, podemos assumir que estamos neste momento a dar ainda aos primeiros passos deste longo percurso. No entanto, é precisamente por nos encontrarmos numa etapa tão inicial, que se torna pertinente uma abordagem de reflexão e acompanhamento dos procedimentos, para que nos mantenhamos conscientes das dificuldades e dos desafios, que já foram ou ainda permanecem por ultrapassar.

3.1 Balanço do trabalho desenvolvido no processo de integração da população desempregada, na sequência da publicação do despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro

Em Novembro de 2010, a realidade da população desempregada inscrita nos Centros de Emprego vê-se alterada pela publicação do Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro; em consequência disso, a actividade dos Centros Novas Oportunidades também se alterou.

Só no CNO Anselmo de Andrade, entre Dezembro de 2010 e Junho de 2011, foram realizadas 18 sessões de esclarecimento, com uma média 26 desempregados presentes em cada. No total, inscreveram-se 469 pessoas, das quais 349 estiveram em entrevista. Este aumento significativo do volume de inscrições no Centro, e num tão curto espaço de tempo, colocou a equipa perante uma nova realidade para a qual foi necessário responder, alterando perspectivas, procedimentos e dinâmicas.

Para evitar que com o aumento do número de sessões de esclarecimento, inscrições e entrevistas, a etapa de diagnóstico se retardasse, a equipa entendeu repartir esse trabalho entre a TDE e os quatro Profissionais de RVC. Assim, todos passaram a realizar sessões de esclarecimento, sessões de aplicação de questionário e entrevistas. Com esta alteração, foi possível corresponder a todos os processos dentro dos prazos estipulados na Nota de Procedimentos (Cf. quadro 1), proceder à sua actualização no

SIGO e providenciar um acompanhamento mais atento, uma vez que os 349 candidatos desempregados representaram 70 processos para cada profissional. Mais ainda, esta medida incentivou a partilha de informações e debate de ideias, relativamente a casos particulares que tenham suscitado dúvidas à equipa.

Quanto às pesquisas realizadas para aumentar o leque de ofertas adequado às características da população desempregada, ainda que permitindo dar resposta a muitos dos casos que se nos apresentaram, a verdade é que fica muito aquém das reais necessidades daquela população, pelo menos no que toca aos residentes em Almada. Apesar do esforço realizado pela equipa, as ofertas revelaram-se escassas e/ou por vezes inexistentes e os apoios sociais insuficientes perante as carências de muitos dos candidatos. Esta situação implicou, naturalmente, graves dificuldades na etapa de encaminhamento para ofertas externas ao Centro.

Outra das adaptações que se revelou indispensável foi reforçar os períodos e trabalho da equipa no horário diurno, uma vez que as características desta nova população contrariam a tendência inicial de uma maior afluência ao Centro no horário pós-laboral. Por outro lado, também o Centro viu o seu horário de atendimento alterado (uma vez que não dispomos de Técnico Administrativo e estando as funções inerentes distribuídas por todos os elementos da equipa), de forma a fazer face a esta intensificação do trabalho.

No que diz respeito aos encaminhamentos para RVCC que, como visto anteriormente, ultrapassaram o esperado, foi necessário adaptar a dinâmica do processo. Só assim foi possível, por um lado, dar resposta ao volume de encaminhados para RVCC de nível básico (124 encaminhados até Junho de 2011) e, por outro, manter uma calendarização que permitiu que o processo fosse realizado em moldes semelhantes aos descritos na Nota de Procedimentos.

Com a nova dinâmica de sessões e a frequência do processo RVCC, ainda que não de forma intencional, surgiram aspectos que não tinham sido equacionados (pelo menos numa fase inicial). O facto de cada um dos adultos gerir o seu próprio horário, de acordo com as suas disponibilidades e/ou critérios, constituiu um factor de motivação para alguns candidatos, mas sobretudo de responsabilização pelo seu próprio percurso. Cada candidato passou a ter a possibilidade de definir o ritmo a que faria o processo e a ordem pela qual desenvolveria as sessões nas áreas de competências-chave. Nos momentos em que se efectuava o ponto da situação, era frequente ouvir-se: - “primeiro estou a fazer LC e CE que é mais fácil. Só depois é que

vou enfrentar a matemática”. Outras vezes ouvia-se precisamente o contrário: - “primeiro quero despachar a matemática e a informática, depois logo vejo o resto”. Havia ainda os casos dos candidatos que queriam terminar o mais depressa possível, optando por avançar para todas as áreas em simultâneo, o que lhes permitiria realizar as sessões das áreas de competências-chave num curto espaço de tempo, dedicando-se depois unicamente à exploração autobiográfica e/ou formação complementar (caso dela necessitassem).

Por terem que ficar com os filhos (evitando assim o pagamento do ATL) ou por muitas outras razões, nem sempre era possível para estes adultos estarem presentes no CNO no horário da manhã e no horário da tarde. Por essa razão, as calendarizações foram definidas para que todas as sessões fossem ministradas, periodicamente, em ambos os horários.

Outro aspecto interessante desta nova dinâmica encontra-se na flexibilidade dos próprios grupos em si, uma vez que estes só estão pré-determinados na sessão de integração. A partir dessa primeira sessão, os candidatos encontram-se ao longo dos seus percursos com os colegas que iniciaram o processo no mesmo dia, com colegas previamente integrados, ou ainda com outros que venham a ser integrados mais tarde. Este aspecto foi considerado inicialmente como um factor de risco para a coesão e dinâmica de grupo, mas, ao contrário do esperado, a flexibilidade levou a que determinados adultos, pelas mais diversas razões, se organizassem de forma a estarem presentes nas mesmas sessões. Verificou-se que muitos candidatos se aproximaram, desenvolvendo por vezes uma relação pessoal, e a diversidade de experiências partilhadas era igualmente maior.

Por outro lado, a possibilidade de estarem presentes, numa mesma sessão, adultos que já tivessem realizado as actividades de diferentes áreas, levava a que partilhassem as suas experiências, na maioria das vezes positiva, com os recém-chegados. Tornou-se frequente ouvir em sessão: - “o que me assusta é a matemática, disso é que tenho medo”; havendo sempre um colega que, já tendo passado pela experiência, respondia: - “Ah! não tenhas medo! O professor é espectacular. Se no meu tempo explicassem assim, não tinha desistido da escola!”. Estes comentários e testemunhos parecem funcionar como incentivo - o entusiasmo demonstrado por alguns colegas torna-se frequentemente um veículo de motivação para outros candidatos mais resistentes.

No que concerne à nova gestão das sessões de balanço de competências com os profissionais de RVC, tal como referido anteriormente, as sessões passaram a ter uma

organização aberta e adaptada ao grupo de pessoas presentes, de acordo com a etapa em que se encontra e a especificidade do caso de cada um. Um dos aspectos positivos desta nova dinâmica passa pela sua estrutura de debate constante, a possibilidade de discussão das mais variadas temáticas associadas à realidade de cada um, aproveitando experiências e o trabalho desenvolvido por colegas como exemplos.

As actividades e documentos de orientação são distribuídos na primeira sessão e os adultos passam a explorá-las, sessão a sessão, ao seu ritmo e de acordo com as dúvidas que estas lhes suscitem. Mais uma vez, esta característica do processo permite que cada candidato o realize à sua medida, desenvolvendo as diferentes temáticas de acordo com uma lógica própria. Tal como referido anteriormente, este factor permite que cada adulto se responsabilize pelo seu processo e ritmo, sentindo-se “dono” do seu percurso (ainda que esta liberdade lhes seja, à partida, retirada pela obrigatoriedade frequência de formação, à luz da legislação em vigor).

Não obstante os aspectos positivos revelados por esta nova modalidade, apresenta-se como um sistema muito mais exigente para o profissional, tanto no que diz respeito à dinamização da sessão como à gestão do grupo. Para além disso, sendo um acompanhamento mais prolongado (mínimo de 6 semanas) e, sem uma ordem definida, corre-se o risco de reunir, numa mesma sessão, adultos presentes pela primeira vez com adultos que já se encontram numa fase muito avançada ou até no final do processo. Entendemos que estas sessões representam actualmente a principal dificuldade do processo, sendo certamente um aspecto a analisar e desenvolver no futuro.

Não poderia deixar de fazer referência ao papel importante da motivação na equipa, que, perante uma realidade tão diferente, não baixou os braços e rapidamente procurou alternativas para o que parecia inicialmente ser inexecutável. Considera-se um factor fundamental, que haja abertura para enfrentar novas realidades, mesmo quando alguns dos seus aspectos não pareçam fazer-lhes sentido. Todos os procedimentos aqui descritos e as adaptações realizadas resultaram em grande parte pela sensibilidade de cada técnico, e pelo olhar individualizado e o acompanhamento personalizado junto de cada candidato. É, pois, mais do que pelos dados estatísticos que caracterizam esta população, importante dar a devida relevância às condições motivacionais, morais, psicológicas e por vezes até físicas nas quais muitos dos candidatos se encontram quando chegam ao Centro.

Quadro 14. Comparação entre o processo RVCC inicial e o processo de RVCC para desempregados e objetivos da alteração.

	RVCC inicial	RVCC desempregados	Objectivo(s)
Calendarização	Fixa (Cf. Anexo 3)	Variável, repetindo as sessões de forma cíclica.	Contornar alguns constrangimentos dos candidatos (o adulto gere as suas vindas ao Centro, desde que cumprindo o mínimo estipulado nas Regras de Frequência do Processo (Cf. Anexo 4).
Horário	Fixo (Cf. Anexo 3)	Opcional - as sessões decorrem tanto no horário da manhã como no da tarde (Cf. Quadros 12 e 13).	Contornar alguns dos constrangimentos dos candidatos (o adulto pode frequentar o processo independentemente de não ter o horário da tarde ou da manhã disponível).
Duração das sessões	2h00	1h30	Melhorar gestão do tempo (permite agendar duas sessões no mesmo período do dia (duas de manhã e duas à tarde).
Número de sessões por dia	1 a 2	De 1 a 4 de acordo com a disponibilidade e pretensões do candidato.	Aproveitar a maior disponibilidade por parte dos candidatos desempregados (quando seja o caso).
Número de sessões fixas	Não sofreu alterações: 6 exploração autobiográfica com o profissional de RVC, 4 MV, 3 TIC, 3 LC e 3 CE.		
Duração da calendarização na fase de reconhecimento	2 a 3 meses	Variável de acordo com a disponibilidade dos candidatos (no mínimo, um mês e meio)	Flexibilidade e adequação à realidade de cada candidato.
Frequência de Formação Complementar	Não sofreu alterações: frequentada segundo uma calendarização fixa e em horário fixo.		
Acompanhamento individual	Não sofreu alterações: Agendado de acordo com a disponibilidade do técnico e do candidatos, sempre que se revele necessário e em qualquer etapa do processo.		
Constituição do grupo	Grupo fixo, constituído por 12 a 15 candidatos.	Não existe um grupo fixo (são integrados no processo 5 a 10 candidatos de cada vez, que estarão juntos na primeira sessão mas poderão/irão encontrar outras pessoas ao longo do percurso).	A equipa consegue gerir o número de candidatos e o ritmo a que são colocados em processo.
Documentos para acompanhamento da frequência do processo	Folhas de presenças.	Folhas de presenças; Folha de registo individual (cada candidato tem a sua, que é assinada pelo técnico sempre que o candidato se apresente a uma determinada sessão - Cf. Anexo 5);	Garantir que os prazos máximos não são ultrapassados, evitando que os candidatos sejam prejudicados; Facilitar o acompanhamento dos percursos uma vez que

		Regras de funcionamento do Processo (Cf. Anexo 4); Documento de monitorização individual (para que o candidato possa organizar o seu próprio percurso - Cf. Anexo 6).	estes passam a ser diferentes de candidato para candidato.
Sessão de Integração no Processo	Não se aplica	Passa a corresponder à primeira sessão do processo.	Serve para explicar e familiarizar os candidatos com a dinâmica do processo.
Sessões de balanço de competências/ exploração autobiográfica	Previamente programadas (Cf. Quadro 11).	Realização de ponto de situação com os candidatos; Gerida em função dos candidatos presentes em sessão; Dinâmica flexível (ateliers de trabalho); Promoção de debates sobre temas da actualidade.	Maior ajuste às características e necessidades dos candidatos; Maior nível de partilha e motivação.
Sessões de exploração das áreas de competências-chave	Não sofreu alterações, à excepção da rotatividade nas calendarizações.		
Actividades de exploração autobiográfica	As actividades realizadas nos dois processos são, até ao momento, as mesmas, tendo-se acrescentado apenas ao currículo o pedido da carta de apresentação. Com vista a adaptar o processo à realidade desta população, as actividades serão reestruturadas, futuramente, de acordo com as necessidades (Cf. Anexo 2).		
Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Apresentado, na maior parte das vezes, em dossier impresso.	Apresentado, na maior parte das vezes, numa versão electrónica (E-portefólio)	Adaptar os recursos às condições económicas dos adultos, evitando assim a impressão do documento final.
Validação, preparação para júri, e sessão de Júri.	Não sofreram alterações.		
PDP	Não há alteração na dinâmica da sessão, no entanto, os candidatos desempregados continuam abrangidos pelo Despacho n.º 17658/2010, pelo que são obrigados a dar continuidade aos seus percursos.		

3.2 Aspectos a considerar no futuro

No entanto, apesar de todo o esforço já realizado e da equipa considerar o “saldo positivo”, existe ainda muito trabalho a realizar, situações a repensar e constrangimentos a serem ultrapassados. O último aspecto referido no ponto anterior é considerado por nós como um factor de suma importância. A integração obrigatória da população desempregada nos CNO, levanta questões de ordem motivacional, por vezes impossíveis de ultrapassar.

O carácter obrigatório da inscrição no Centro leva a que, à excepção dos adultos previamente inscritos noutros Centros e outros (poucos) para quem a inscrição no Centro de Emprego é indiferente, praticamente todos os adultos se inscrevem no nosso CNO. Relembramos que a motivação é fundamental para que os indivíduos accionem esforços. Se não houver, por parte destes, percepção de utilidade na inscrição, não haverá tão pouco envolvimento nem investimento nas etapas futuras.

Assim, algumas desistências fazem-se notar numa fase posterior do processo (15,57 % na primeira sessão de diagnóstico e 10,02% na entrevista (Cf. Quadro 5). Ainda assim, temos consciência de que este valor fica muito aquém da realidade, pois neste estudo não foram consideradas as desistências após a etapa de entrevista e encaminhamento, nomeadamente os encaminhamentos para ofertas externas ao Centro. Julgamos que, devido à falta de motivação e a conseqüente resistência, muitos dos candidatos protelam a inscrição nas ofertas, até que lhes seja solicitado algum tipo de comprovativo pelo Centro de Emprego. Cabe ao CNO a responsabilidade de encaminhamento de acordo com as necessidades do candidato, mas a tarefa de “monitorização” da inscrição nalguma oferta externa, ultrapassa as competências dos CNO.

A falta de motivação revelada por alguns dos candidatos interfere igualmente com o desenvolvimento do processo de RVCC. Mais do que desinteresse, algumas pessoas apresentam-se revoltadas com a obrigatoriedade e acabam por assumir mecanismos de boicote, muito desgastantes para a equipa que os acompanha. Por outro lado, qualquer alteração à sua situação (perda do subsídio, reintegração no mercado de trabalho) leva a que desistam, por vezes em fases já muito avançadas ou até finais do processo. Esta realidade constitui, um desperdício de recursos dos Centros, que investe durante meses, em processos de RVCC que não serão concluídos.

Até ao momento, a intervenção ao nível da motivação dos candidatos tem estado limitada essencialmente à equipa, através da relação estabelecida e da flexibilidade do processo, que leva a que, felizmente, também se assista a situações em que, após serem reintegrados no mercado de trabalho, os candidatos solicitam a mudança de horário no Centro para poderem concluir os seus percursos. Outros, mais frequentemente, pura e simplesmente verbalizam a sua mudança de posição, afirmando que passaram a encarar o processo como algo que desejam.

Pelas várias razões aqui expostas, sugere-se no futuro uma intervenção centrada na motivação através, por um lado, da análise das desistências nas várias etapas do percurso dos candidatos, por outro, estudando e aproveitando as razões encontradas pelos candidatos que conseguiram atribuir um sentido aos seus percursos.

Outro aspecto a ter em consideração no futuro, tem a ver com a organização do dispositivo em si. Quer numa vertente logística - esta dependente da gestão da escola - quer numa vertente de reestruturação do processo - dependente da equipa. No que diz respeito ao primeiro aspecto, existe a necessidade de aumentar o número de salas disponíveis em horário diurno. A pretensão seria a de organizar os espaços, sob a forma de vários ateliês de trabalho, criando áreas de discussão e debate e zonas de trabalho com computadores e elementos de leitura disponíveis (revistas, jornais, livros). Todavia, deixamos de ter consciência de que esta pretensão é difícil de concretizar.

Relativamente à segunda vertente, o objectivo seria o de reorganizar a dinâmica dos quatro profissionais de RVC (que até ao momento tanto intervêm no básico como no secundário), criando uma equipa de dois profissionais para cada nível de ensino. Esta divisão permitiria uma mais fácil organização do trabalho e melhor coordenação de um dispositivo que tem vindo a complexificar-se. Consideramos também fundamental desenvolver sessões cada vez mais dinâmicas, que poderiam ser subordinadas a temas sugeridos pelos próprios candidatos, de forma a favorecer a motivação e o envolvimento.

Por último, deveremos, no futuro, procurar respostas alternativas sempre que nos deparemos com limitações que não sejam da competência da equipa ultrapassar. Sugere-se a elaboração de um documento, sujeito a uma actualização permanente, que reúna as dificuldades e as incongruências encontradas no trabalho com estes adultos. O mesmo serviria, por um lado, para discussão e análise interna (no sentido de encontrar soluções), e por outro, serviria para procurar sensibilizar as entidades competentes

para a necessidade de ajustes às orientações de operacionalização com base na realidade encontrada pelas equipas no terreno.

3.3 Reflectir sobre a pertinência e adequação da legislação - fragilidades e o que pode mudar.

Antes da publicação do Despacho n.º 17658/2010, o CNO Anselmo de Andrade tinha uma intervenção junto da população desempregada, assente nas orientações da Comissão Europeia, de acordo com as quais se defende 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). Através do protocolo estabelecido, eram realizadas sessões de esclarecimento a grupos de desempregados inscritos no Centro de Emprego, com a intenção de os esclarecer sobre as oportunidades de desenvolvimento dos seus percursos formativos. Embora se verificasse que esta prática se enquadrava no discurso que circunscreve a educação e a formação destes adultos à reintegração no mercado de trabalho, as inscrições eram de carácter voluntário. Este discurso mantinha-se em sintonia com a responsabilização do candidato pelo seu próprio percurso, em particular pelo seu desemprego por falta de habilitações adequadas (Cavaco, 2008). Estas decisões coadunam-se com a visão de que “a principal finalidade da educação de adultos é a promoção das competências que facilitam a inserção profissional” (Cavaco, 2008, p. 82).

A publicação do referido Despacho acompanha a tendência actual das políticas públicas de educação de adultos, que colocam os adultos pouco escolarizados como prioritários. No entanto, tem-se verificado, até ao momento, que apesar desta centralidade e das intervenções realizadas, “os resultados continuam muito aquém das metas definidas, o que deixa perceber constrangimentos, aquando da passagem das intenções para as práticas” (Cavaco, 2008, p. 31). Através daquele despacho pretendeu-se “reforçar” as qualificações da população desempregada, e “melhorar o seu perfil de empregabilidade”. O Governo decidiu chamar à sua responsabilidade a adesão aos processos formativos dirigidos a adultos, à semelhança da referência que Finger e Asún (2003) fazem relativamente aos países “em desenvolvimento”:

“os governos tomam, em geral, a dianteira, muitas vezes porque querem controlar, eles próprios, o desenvolvimento (nacional), ou, então porque partem do princípio que as pessoas não vão tomar a

iniciativa. Em consequência, a educação de adultos no contexto de desenvolvimento é vista como uma obrigação, algo dirigido às massas, as quais são, por sua vez, vistas como constituindo um corpo homogéneo " (p.91).

Embora no mencionado Despacho e nas orientações emitidas pela ANQ e pelo IEFP, tenham vindo estabelecidas prioridades nos encaminhamentos a serem realizados, no terreno, as equipas deparam-se com um grupo muito variado de pessoas em situações por vezes, no ponto de vista do candidato, incompatíveis com a integração num percurso formativo. As situações para as quais é mais difícil dar resposta são: candidatos com doença física ou mental (sem atestado); candidatos que, por se encontrarem desempregados, passaram a ter dependentes a seu cargo (pais, filhos ou netos); candidatos entretanto integrados em Contrato de Emprego Inserção⁹ (CEI); candidatos perto de reunirem as condições para requerer a reforma. Sendo a legislação muito generalista, e uma vez que remete o encaminhamento para os Centros de Emprego, consideramos que muitas situações particulares não são discriminadas de forma adequada, acabando esse trabalho por competir aos CNO, sem que tenham competências para o fazer. É fundamental reavaliar os critérios de encaminhamento e redefinir prioridades. Actualmente a abordagem permanece generalista e, como tal, redutora e desadequada para determinados casos.

Outra limitação a apontar reporta-se aos encaminhamentos, uma vez que a Nota de Procedimentos deixa claro que, na ausência de oferta formativa adequada aos candidatos, os procedimentos a seguir são o encaminhamento de volta para o Centro de Emprego. Porém, havendo uma enorme escassez de oferta de modo geral, também o IEFP se debate com a mesma dificuldade.

Uma ocorrência que nos parece interessante mencionar, corresponde à associação que os candidatos fazem entre o Centro de Emprego e o CNO, consequência da aproximação das actividades de ambas as instituições. Parece existir uma confusão por parte dos candidatos, que muitas vezes apresentam-se no Centro com convocatórias do Centro de Emprego, ou noutras situações que nada têm a ver com o âmbito das Novas Oportunidades. Inevitavelmente, esta nova realidade parece contribuir mais ainda para a associação entre os campos da formação de adultos e do emprego. Podemos até sustentar que, parte das equipas do CNO estão a ser "instrumentalizadas", assumindo funções que pareciam estar inicialmente atribuídas aos Centros de Emprego. Neste

⁹ Medida activa de emprego promovida pelo IEFP, IP e que insere temporariamente os candidatos no mercado de trabalho.

momento, parece pertinente questionarmo-nos se essa aproximação entre os dois “mundos” é benéfica e se de facto pretendemos que os CNO sejam uma alternativa aos Centros de Emprego.

Por fim, importa mais uma vez realçar a ideia de que a Educação de Adultos passa a estar colocada numa posição de “solução mágica” de combate ao desemprego. Contudo, esta visão reducionista da educação de adultos está longe de corresponder a esse tipo de expectativas. Esta abordagem, “embora incida numa intervenção sobre o indivíduo, tem como finalidade última a minimização do problema social de desemprego” (Cavaco, 2008, p. 546). Longe dos ideais de promover a perspectiva crítica e de gerar a mudança social, assiste-se a uma deslocação daquele que deveria ser o foco da nossa atenção. Naturalmente, a equipa vê-se limitada na sua abordagem, pois as respostas que temos para dar não correspondem necessariamente às reais necessidades do desempregado que temos à nossa frente. Investir nas suas habilitações está longe de ser uma prioridade para grande parte da população que tem vindo a ser integrada desde Dezembro de 2010 no nosso Centro.

Considerações finais

Nos dias de hoje, é raro encontrar uma pessoa que não reconhecer o quanto as profundas transformações que as nossas vidas sofrem, em tão pouco tempo, são difíceis de acompanhar. Mais do que difícil de acompanhar, é suportar, mais do que suportar, é pensar sobre isso sem despoletar em nós um sentimento de angústia. Vivemos num mundo sufocado pelos excessos, seja de informação, seja de bens materiais, seja de preocupações. Excessos. Torna-se árduo discernir entre o que é efectivamente importante, desejado e construído por nós, e aquilo a que apenas fomos sujeitos. Já interiorizámos o discurso da globalização, da crise, do défice, do desemprego. Todas estas palavras fazem agora parte das nossas vidas e as consequências estão à vista. Este trabalho de projecto não tem a pretensão de questionar nada desta realidade, mas humildemente, desmontar a crença de que, devido ao actual “estado de urgência”, subitamente, o que era fulcral, pode deixar de o ser. A História diz-nos que são precisamente as redefinições das prioridades que acabam por “hipotecar” o futuro tornando-o cada vez mais cinzento, criando um círculo vicioso.

Este tem sido o caminho percorrido no campo da educação de adultos. Com avanços e recuos, com momentos de verdadeiro interesse na *Humanização do Desenvolvimento*, mas sempre com grande dificuldade em quebrar o “nós que sabemos” e o “você que recebem o nosso saber”. Passámos pela preocupação em desenvolver o sentido crítico nas populações menos escolarizadas e promover a sua participação cívica e autonomia; todavia apesar dos alertas de diversos autores, resvalámos para o modelo que actualmente domina social e politicamente. Hoje, o adulto deixou de ser o cerne da educação de adultos. Hoje, a educação manobra-se como um instrumento de gestão de recursos humanos, ao serviço das necessidades de desenvolvimento económico.

Com este estudo, pretendeu-se adoptar uma perspectiva crítica da educação e formação de adultos em Portugal, como medida de combate ao desemprego, através da análise do Despacho n.º 17658/2010, e desenvolver as implicações que o mesmo representou para as equipas dos Centros Novas Oportunidades. Em jeito de conclusão final, pretende-se cruzar a visão actualmente predominante da educação de adultos e

dos adultos pouco escolarizados, confrontando-a com a realidade vivida pelas equipas dos CNO no terreno.

Sendo a educação de adultos um domínio complexo, a que se devem associar uma grande diversidade de práticas, vê-se actualmente centrada no mercado de trabalho. Consequentemente, fica circunscrita a uma visão redutora no que diz respeito ao seu verdadeiro potencial (Cavaco, 2008, p. 81). Illich alertou para a necessidade de as políticas e as práticas se basearem em princípios de “aprendizagem, por oposição a escolarização; a convivialidade, por oposição a manipulação; a responsabilização; por oposição a desresponsabilização; e a participação por oposição a controlo” (cit. in Finger e Asún, 2003, p.23). A visão actual não poderia estar mais longe, o propósito já não é o de emancipar os adultos pouco escolarizados mas, sim tornar a pessoa mais adaptada às constantes alterações sociais e do mercado. Tal como abordado anteriormente neste trabalho, a educação e formação de adultos surge como uma medida de controlo social, mais do que uma medida centrada no indivíduo, com a intenção de minimizar as discrepâncias provocadas pelo modelo de desenvolvimento actual e, assim, evitar as tensões sociais que daí possam advir. Com o desvio da atenção para o desenvolvimento económico, passam a ser consideradas como fundamentais as competências “para ultrapassar os desafios da modernidade, tais como o domínio da informática, de línguas, de códigos visuais, entre outras” (Cavaco, 2008, p. 73). Nos anos 70, considerava-se necessário a aquisição de conhecimentos e capacidades nos “aspectos culturais, sociais, políticos e económicos”; no final dos anos 90, estamos fundamentalmente virados para o “desenvolvimento de competências básicas que favoreçam a empregabilidade” (Cavaco, 2008, p. 74). Actualmente o foco deixou de ser a iliteracia mas passou, sim, a ser a realidade da população pouco escolarizada.

Não se trata de desconsiderar as repercussões positivas na empregabilidade dos candidatos, mas antes a de reflectir sobre as desvantagens de a circunscrever a apenas isso. Por oposição à instrumentalização dos indivíduos para que estes sirvam os interesses do mercado, acreditamos que a educação deveria ser desenvolvida ao serviço dos mesmos e em seu benefício. Ora, o caminho que actualmente se percorre no que diz respeito a políticas e práticas adoptadas tem contribuído essencialmente para estigmatização da população menos escolarizada.

Presumindo-se que a escolaridade obrigatória, considerada escolaridade mínima necessária, rapidamente corresponderá ao 12º ano, a grande maioria dos adultos em

causa, ainda que muitas vezes, tendo completado ou até ultrapassado a escolaridade considerada obrigatória no seu período de escola, passaram, à luz da realidade actual, a ser considerados adultos pouco escolarizados. Isto porque o significado do termo pouco escolarizado é variável e adapta-se à realidade social de um determinado país e/ou contexto, associando-se “às exigências que se colocam às pessoas numa determinada sociedade e momento histórico” (Cavaco, 2008, p. 25).

No seguimento do discurso de responsabilização do indivíduo pelo seu próprio percurso formativo, cada vez mais as tomadas de decisões baseiam-se “no pressuposto de que os adultos nada ou poucos escolarizados não estariam em condições de assegurar a sua inserção social e profissional e de contribuir para o desenvolvimento do país” (Canário, 2008, p. 54). Este pressuposto estabelece “uma relação linear e directa entre qualificação escolar, emprego e desenvolvimento” (Canário, 2008, p. 54) e parece, compatibilizar-se com as políticas que estão na origem da publicação do Despacho em estudo. A imagem social criada “tem provocado uma estigmatização dos indivíduos pouco escolarizados com consequências de carácter social e outras de carácter individual, relativas à própria imagem que estes adultos têm de si” (Cavaco, 2008, p. 32). As políticas adoptadas neste âmbito revelam “uma visão negativa deste tipo de população e de descrença relativamente à capacidade que têm de resolver os seus problemas”, necessitando assim de uma intervenção institucional (Cavaco, 2008, p. 547).

A terceira parte deste estudo centra-se nos primeiros meses de operacionalização do Despacho, permite-nos ter a visão, por um lado, das características da população desempregada e encaminhada para o CNO Anselmo de Andrade e, por outro, das implicações na dinâmica do Centro. Foram integrados no Centro, de Dezembro de 2010 a Junho de 2011, 469 candidatos. A faixa etária mais representada era dos 36 aos 45 anos, seguida dos 46 aos 55. Estas faixas etárias encontram-se frequentemente fragilizadas perante o mercado de trabalho, por se tratarem de adultos com uma idade pouco “desejada”. Essa dificuldade reflecte-se no discurso de alguns candidatos: “somos muito novos para nos reformarmos mas somos muito velhos para trabalhar”. Quanto à escolaridade, 43,06% da população possuía escolaridade igual ou inferior ao 6º ano (2º ciclo), 38,37% tinha frequência ou conclusão do 3º ciclo e 81,02 % do grupo tinha escolaridade inferior à actual escolaridade obrigatória (9º ano). Estes números não surpreenderam a equipa, uma vez que

correspondem às prioridades estabelecidas na Nota de Procedimentos, pelo que depreendemos que os encaminhamentos tenham tido por base esse critério.

Contrariando as expectativas da equipa que, assumindo também o discurso dominante, considerava que esta seria uma população maioritariamente encaminhada para ofertas externas ao Centro, 52,44% do total de encaminhamentos realizados foram para a modalidade de RVCC. Esta tendência verificou-se mais no nível básico, no qual foram realizados 56,88% encaminhamentos para RVCC e 43,12% para outras ofertas, do que no nível secundário, no qual a relação foi inversa, com 41,57% de encaminhamentos para RVCC e 58,43% foram para outras ofertas. O elevado número de encaminhamentos para RVCC (124), reforçou a necessidade de reestruturação do dispositivo.

Tal como visto anteriormente, na sequência da legislação, foi emitida uma Nota de Procedimentos elaborada pela ANQ em colaboração com o IIEFP, a mesma sugerindo uma reestruturação da dinâmica do processo de RVCC, intensificando o volume de sessões de reconhecimento ao longo da semana. Além disso, foram definidos prazos para o desenvolvimento das várias etapas do percurso dos candidatos, atribuindo ao CNO uma responsabilidade partilhada na monitorização e acompanhamento dos processos. Facilmente concluímos que não seria possível para a equipa satisfazer em rigor todas as exigências, pelo que optou-se por se assegurar o cumprimento dos prazos e adaptar o processo RVCC de modo a aproximá-lo o mais possível das orientações recebidas. Ambas as respostas implicaram um grande nível de trabalho para a equipa do CNO, implicando ajustamentos às dinâmicas, tanto na intervenção na fase de diagnóstico, como nos processos de reconhecimento de competências.

Quanto à primeira frase, face ao aumento do volume de inscrições, fruto dos encaminhamentos realizados por parte do Centro de Emprego de Almada e, mais uma vez, tendo em conta os prazos definidos, o trabalho realizado na etapa de diagnóstico com esta população passou a ser distribuído pela TDE e os profissionais de RVC. Assim, os profissionais de RVC do Centro Novas Oportunidades, que até então realizavam pontualmente este tipo de funções, viram esta vertente fortemente reforçada, com realização de sessões de esclarecimento, sessões de questionário, entrevistas e encaminhamentos. Esta actividade passou a ser coordenada pela TDE, criando-se dossiers próprios para os processos do Centro de Emprego e uma organização que facilitasse essa mesma coordenação. Estas transformações

forçosamente obrigaram a uma adaptação do papel dos profissionais de RVC do Centro, cujas funções passaram a assemelhar-se a um trabalho de aconselhamento e orientação profissional. Nesta primeira etapa do trabalho, a equipa deparou-se com inúmeros constrangimentos. O mais difícil de contornar é claramente a revolta de alguns candidatos que, confundindo as responsabilidades institucionais, transpunham toda a sua “zanga” para a equipa. Depois, colocava-se a questão da falta de motivação ou outras limitações ao trabalho realizado na etapa de diagnóstico. Nem todos partilhamos dos mesmos quadros de referências e como tal, não podemos partir do princípio de que todas as pessoas estão disponíveis para se centrarem em si-mesmas, num investimento pessoal, quando estão precisamente centradas noutros valores e princípios de vida, noutras necessidades, como a família ou a comunidade. Ou seja, “a lógica do projecto é-lhes imposta [e os adultos] têm dificuldade em atribuir-lhes um sentido e significado positivo, o que justifica, em parte, a sua reduzida adesão” (Cavaco, 2008, p. 547-548).

No que diz respeito à fase do processo de RVCC, também a motivação dos candidatos se apresentava como um entrave ao trabalho e ao desenvolvimento de sessões e de debates produtivos. Era por vezes difícil para os candidatos libertarem-se da necessidade de manifestarem a sua contrariedade, o que nem sempre foi fácil de ultrapassar. Coube à equipa, aproveitando o contacto mais próximo, característico desta modalidade, encontrar formas de envolver os candidatos. O dispositivo foi igualmente ajustado de forma a permitir uma maior flexibilidade na frequência do processo pelos candidatos, permitindo que estes realizassem o percurso a ritmos diferentes de acordo com as suas características individuais. Este factor é particularmente importante para alguns candidatos mais inseguros e receosos, que referiam “já não ter cabeça para estas coisas”. Não podemos, no entanto, deixar de referir que o motivo inicial das alterações era simplesmente que o dispositivo permitisse dar resposta a um grande número de encaminhados sem ultrapassar os prazos definidos. Em suma, a equipa sentiu necessidade de ajustar o trabalho de acordo com as orientações recebidas por parte da ANQ e do IEF, cedendo assim às pressões para que a resposta fosse célere.

Da publicação do despacho n.º 17658/2010 à sua operacionalização, muitos foram os factores a ter em linha de conta. Por um lado, existem as orientações directas e os objectivos dos organismos competentes; por outro, existem as condições materiais necessárias à operacionalização dos percursos; e, por fim, existem as equipas que,

encontrando-se no terreno, são obrigadas a avaliar tanto o primeiro factor como o segundo e finalmente a dar uma resposta válida apesar de todas as limitações, constrangimentos e incongruências que possam existir.

Muitos são os adultos que reagem à obrigatoriedade da formação com descrença e como se de um castigo se tratasse. Todavia, tal como visto anteriormente, a população com mais baixa escolaridade constitui também os chamados “não-públicos” dos mecanismos de formação. A implementação da obrigatoriedade de frequência, nestes casos, aparece como uma forma de contrariar esta tendência. A experiência da equipa e alguns estudos já realizados nesta área indicam que a frequência deste tipo de percursos permite voltar a integrar estas pessoas em percursos formativos. Através das sessões de acompanhamento pós-certificação (sessões de PDP), é possível verificar que existe uma tendência de continuidade. Penso que este será um dos aspectos a analisar a longo prazo e a história da educação elucidará certamente um dia dos efeitos em termos sociais, políticos e económicos deste tipo de decisões. Resta-nos esperar que tal como a pressão das metas físicas que alguns CNO têm vindo a sofrer, esta nova realidade dos CNO não se enquadre no princípio enunciado por Illich, o Princípio da Contraprodutividade “que transforma um processo fundamentalmente bom (de institucionalização ou organização) num processo profundamente negativo ou “contra-productivo” (Finger e Asún, p. 21).

Não podemos, em momento algum, esquecer o facto de que trabalhamos com pessoas. Não se trata de objectos que possam ser arrumados, contabilizados ou trocados por outros. Tratam-se, sim, de indivíduos, vidas em construção e sobre as quais é possível intervir. A questão que se impõe é: de que forma pretendemos que seja realizada esta intervenção? Tal como referiu Christine Josso (2008), perante uma sociedade em mutação, “devemos nós mesmos, mudar e deveremos ajudar e acompanhar pessoas que vão ter de mudar” (p.118). Assumindo o papel de animadores, os profissionais de RVC procuram motivar e estimular os adultos a reflectir e a desenvolver actividades de construção do saber. Assumindo o papel de “passadores” - no sentido que lhe é atribuído por Christine Josso (2008) - a sua função é a de acompanhar cada adulto, ajudando num percurso muito seu, que lhe permita chegar onde deseja. Neste sentido, o papel do profissional de RVC nunca poderá ser o de impor, determinar, decidir, mas apenas o de facilitar, ajudar e contribuir, percorrendo com ele não o nosso, mas o seu caminho de acordo com a direcção que pretende seguir.

Reconhecemos hoje a importância dos processos de RVCC para a auto-reflexão e mais ainda para o auto-reconhecimento, o que se tem reflectido positivamente na valorização pessoal e, principalmente, no incentivo à construção de novos projectos de vida (Januário, 2006, cit in Cavaco, 2008, p. 220). Este estudo pretende ser um ponto de partida para se lançar a discussão sobre a viabilidade de, através de percursos vividos por motivações externas ao candidato, e considerando todas as implicações referidas anteriormente, ser possível manter aquelas que são apontados como as principais vantagens do percursos de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais, ou se, por outro lado, virá perverter a sua lógica.

Sabemos que é considerável o número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego com baixo nível de escolaridade, mas sabemos também que esta é uma problemática complexa e que não pode de modo algum ser reduzida a uma análise e intervenção técnica e estatística. Como tal,

“Defende-se que a questão da literacia e da importância da escola se deve colocar num plano educativo mais vasto, em que se reconheça (...) a educação como um processo que mais do que adaptativo e orientado para o consumo do saber, deve ser orientado para a reflexão, a intervenção, a transformação/mudança e a construção do saber” (Cavaco, 2008, p. 19).

Não devemos, por isso, ceder à tentação de uma certificação maciça, em nome de um desenvolvimento económico e de uma resposta às necessidades do mercado. É precisamente a este nível que as equipas, que vivem diariamente esta realidade deverão interceder, usando o seu espaço de autonomia e sensibilidade, apostando numa constante reflexão sobre as suas práticas e sobre o verdadeiro propósito da sua intervenção.

Bibliografia

- 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*. Lisboa: Conselho Nacional de educação, P.159-200. Consultado em Abril, 2010 em http://.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=10
- Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (Org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa
- Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, PP.21-34. Consultado em Junho de 2010, 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. Consultado em Junho 2011, em <http://hdl.handle.net/10451/972>.
- Finger, Matthias e Asún, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Finger, Matthias (2008). A Educação de adultos e o futuro da sociedade. In Rui Canário e Belmiro Cabrito. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Josso, Marie-Christine (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In Rui Canário e Belmiro Cabrito. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Lima, Licínio (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In Rui Canário e Belmiro Cabrito. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

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

Anexos 1.

Nota de procedimentos

**“Encaminhamento dos desempregados inscritos nos Centros de
Emprego sem 12º ano completo para a rede nacional de Centros
Novas Oportunidades**

Anexo 2.

Documentos de Orientação e Exploração Autobiográfica

Anexo 3.

Exemplo de Calendarização Usada no Dispositivo Inicial

Anexo 4.

Regras de Frequência do Processo

Anexo 5.

Registo Individual de Sessões

Anexo 6.

Documento de Monitorização Individual



NOTA DE PROCEDIMENTOS

**“ENCAMINHAMENTO DOS DESEMPREGADOS
INSCRITOS NOS CENTROS DE EMPREGO SEM
12º ANO COMPLETO PARA A REDE NACIONAL
DE CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES”**

NOVEMBRO/2010

Índice

I - ENQUADRAMENTO	3
II - OBJECTIVO	3
III - DESTINATÁRIOS	4
IV - PROCEDIMENTOS A DESENVOLVER PELO IEFP, IP	5
V - PROCEDIMENTOS A DESENVOLVER NO ÂMBITO DA INTERVENÇÃO DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES	15

I - ENQUADRAMENTO

No sentido de combater o desemprego e propiciar uma mais rápida activação dos desempregados, entende-se ser imprescindível reforçar as medidas que facilitem a inversão do padrão de baixas qualificações da população activa portuguesa, nomeadamente através do recurso às diferentes modalidades de qualificação para adultos disponibilizadas pelo Sistema Nacional de Qualificações e pela Iniciativa Novas Oportunidades.

Verifica-se, porém, que não obstante o significativo esforço desenvolvido pelo IEFP, IP, com vista a facultar aos desempregados inscritos nos Centros de Emprego o acesso a percursos de qualificação através dos Centros Novas Oportunidades integrados em Centros de Formação Profissional, existe um elevado número de candidatos que, não tendo completado o 12º ano de escolaridade, não foi possível até ao momento integrar num processo formativo.

Torna-se, assim, necessário instituir parcerias que permitam alargar o âmbito desta acção, de forma a aumentar a capacidade de resposta a este público-alvo, nomeadamente, através do seu encaminhamento para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, com base em critérios de proximidade geográfica.

II - OBJECTIVO

A presente “**Nota de Procedimentos**” tem por objectivo definir e divulgar os procedimentos a observar, pelo **Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP** (IEFP, IP) e pela **Agência Nacional para a Qualificação, I.P.** (ANQ), no encaminhamento

destes desempregados, para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, e sua posterior integração em percursos de qualificação de adultos como o são os processos de RVCC, os Cursos EFA, as Formações Modulares Certificadas, as Vias de Conclusão do Secundário previstas no Decreto-Lei n° 357/2007, de 29 de Outubro, ou ainda o recém-criado Programa de Formação em Competências Básicas (Portaria n° 1100/2010, de 22 de Outubro).

Estes procedimentos são explicitados nos capítulos IV e V deste documento. O capítulo IV é relativo aos procedimentos específicos a adoptar pelo IEFP, IP, e pela sua rede de Centros de Emprego; o capítulo V identifica os procedimentos que serão adoptados no âmbito da intervenção dos Centros Novas Oportunidades, distinguindo entre aqueles que são assegurados pela ANQ e os que são da responsabilidade directa da respectiva rede de Centros Novas Oportunidades.

III - DESTINATÁRIOS

São destinatários desta intervenção os desempregados, inscritos nos Centros de Emprego que reúnam, em simultâneo, as seguintes condições:

- a) Não tenham completado o 12º ano de escolaridade.
- b) Não possuam perfil de empregabilidade adequado às ofertas de emprego disponíveis.
- c) Não tenham sido anteriormente encaminhados para processos de RVCC ou outros percursos formativos já definidos e em curso.

- d) Não estejam já a frequentar uma modalidade de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

IV – PROCEDIMENTOS A DESENVOLVER PELO IEFP, IP

1. IMPLEMENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

Sem prejuízo dos procedimentos previstos na presente “Nota de Procedimentos”, os destinatários referidos no Capítulo III podem ser encaminhados para outras medidas de emprego e formação, directamente desenvolvidas pelo IEFP, IP, consideradas ajustadas às suas necessidades e características de empregabilidade, bem como ser apresentados e colocados em ofertas de emprego por este geridos.

A operacionalização dos procedimentos previstos na presente “Nota de Procedimentos”, tendo em conta o tipo e número de estruturas envolvidas, pressupõe o recurso à interligação dos respectivos Sistemas de Informação, isto é, SIGAE (Sistema de Gestão da Área do Emprego) e SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa), a qual será efectuada de forma faseada, nos termos a seguir indicados:

1ª FASE: CRUZAMENTO DAS BASES DE DADOS SIGO E SIGAE

GESTÃO DO FICHEIRO

A) **CONVOCATÓRIAS**

- a) Mensalmente, e com recurso ao ficheiro dos inscritos na Base de Dados do SIGO, remetido pela ANQ, os Serviços Centrais do IEFP, IP, procedem à identificação dos desempregados que, relativamente a determinado percurso de qualificação, se encontram no Estado “activo” ou no Estado “inactivo” com Situação “Certificado” (conforme Anexo 2).
- b) Estes desempregados são sinalizados no “Form” Utentes do SIGAE através de check-box própria, denominada SIGO.
- c) Os desempregados inscritos no SIGAE que não possuam a sinalização referida na alínea anterior, serão integrados em Tabela contendo o universo de inscritos a convocar, a qual será disponibilizada aos Centros de Emprego, via SIGAE, através do **Menu Convocatórias - “Form” Convocatórias SIGO**.
- d) Os Centros de Emprego procederão à convocatória, através do referido “Form”, sendo observadas as seguintes prioridades:

<u>1ª prioridade:</u>

Desempregados com habilitações iguais ou superiores ao 2º ciclo e sem terem concluído o 3º ciclo do ensino básico, na seguinte sequência:

- a) **Escalão Etário - dos 26 anos (inclusive) aos 45 anos (inclusive).**
- b) **Escalão Etário - dos 46 anos (inclusive) aos 55 anos (inclusive).**
- c) **Escalões Etários - Até aos 25 anos (inclusive) e mais de 55 anos.**

2ª prioridade:

Desempregados com habilitações iguais ou superiores ao 3º ciclo e inferiores ao 12º ano, na seguinte sequência:

- a) **Escalão Etário - Até 24 anos (inclusive).**
- b) **Escalão Etário - dos 26 anos (inclusive) aos 34 anos (inclusive).**
- c) **Escalão Etário - dos 35 anos (inclusive) aos 45 anos (inclusive).**
- d) **Escalão Etário - Mais de 46 anos (inclusive).**

3ª prioridade:

Desempregados com habilitações iguais ou superiores ao 1º ciclo e sem terem concluído o 2º ciclo do ensino básico.

4ª prioridade:

Desempregados com habilitações inferiores ao 1º ciclo do ensino básico.

B) *SESSÕES COLECTIVAS*

- a) No sentido de assegurar o cumprimento do requisito constante da alínea b) do Capítulo III

(“Destinatários”), verificar-se-á, no decurso da preparação das Sessões Colectivas, se existem ofertas de emprego recentes para as quais os desempregados possuam perfil de competências e às quais ainda não tenham sido convocados/apresentados.

b) As Sessões Colectivas têm como objectivo:

- Informar os desempregados sobre a relevância, objectivos e características das diversas modalidades de qualificação existentes no Sistema Nacional de Qualificações, encaminhando-os para o Centro Novas Oportunidades mais próximo, dentro da NUT III da respectiva área de residência.
- Reformular o Plano Pessoal de Emprego (PPE) dos desempregados, a fim de introduzir essa intervenção, a qual terá o tratamento equivalente às demais acções nele previstas.

ATENDIMENTO NO FLUXO

a) Relativamente aos desempregados que não tenham completado o 12º ano de escolaridade e se dirijam aos Centros de Emprego, por sua iniciativa, para efectuar a inscrição para emprego ou por qualquer outro motivo relacionado com a sua candidatura a emprego, caso se verifique:

- Que não existem ofertas de emprego compatíveis com o respectivo perfil;
- Que, mediante indicação dos próprios, não estão encaminhados para / ou integrados numa modalidade de qualificação (processo de RVCC ou processo formativo);

os mesmos serão informados sobre o encaminhamento que vai ser realizado por aquelas Unidades Orgânicas Locais para um Centro Novas Oportunidades, com observância dos procedimentos estabelecidos no ponto “Inscrição no Centro Novas Oportunidades”.

- b) O encaminhamento para um Centro Novas Oportunidades e posterior integração num dos percursos de qualificação de adultos, deve ficar consignado no Plano Pessoal de Emprego (PPE), ou, caso já tenha sido definido PPE e não contemple esta intervenção, ser alterado a fim de a introduzir, devendo ter o tratamento equivalente às demais acções nele previstas.
- c) No âmbito do “Atendimento no Fluxo”, não se aplicam as prioridades fixadas para as convocatórias dos

desempregados identificados através dos procedimentos descritos na “Gestão do Ficheiro”.

2ª FASE: ACESSO ONLINE À BASE DE DADOS SIGO

Nesta etapa, para além das funcionalidades já existentes, será disponibilizado o acesso à consulta *online* dos registos do SIGO, o que terá implicações, apenas, ao nível do **atendimento no fluxo**:

a) Assim, relativamente aos desempregados que não tenham completado o 12º ano de escolaridade e se dirijam ao Centro de Emprego, por sua iniciativa, para efectuar a inscrição para emprego ou por qualquer outro motivo relacionado com a sua candidatura a emprego, caso se verifique:

- Que não existem ofertas de emprego compatíveis com o respectivo perfil;
- Que, através de consulta *online* da Base de Dados do SIGO, não estão encaminhados para / ou integrados numa modalidade de qualificação do Sistema Nacional de Qualificações (processo RVCC ou processo formativo);

serão informados sobre o encaminhamento que vai ser realizado por aquelas Unidades Orgânicas Locais para um Centro Novas Oportunidades, com observância dos procedimentos estabelecidos no ponto “Inscrição no Centro Novas Oportunidades” deste capítulo.

b) Quando, através da consulta *online* da Base de Dados do SIGO, se verifique que o candidato já está encaminhado para / ou integrado numa modalidade de

qualificação do Sistema Nacional de Qualificações (processo RVCC ou processo formativo), esse facto deverá ser devidamente sinalizado no “Form” específico, a criar.

3ª FASE: WEB SERVICE UNIDIRECCIONAL SIGO - SIGAE

Na 3ª etapa, será criado um *webservice* unidireccional SIGO - SIGAE, permitindo que, cada vez que um desempregado inscrito no SIGAE, fique, após inscrição num Centro Novas Oportunidades, registado no SIGO, essa informação seja, automaticamente, visível no SIGAE.

Deste modo, e no que respeita ao atendimento no fluxo, a informação sobre a sua inscrição (ou não inscrição) no SIGO estará, imediatamente, disponível, mantendo-se todos os restantes procedimentos.

2. ENCAMINHAMENTOS

Critérios de Encaminhamento

Os Centros de Emprego terão presente a configuração da Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, bem como o facto de estes terem como território de actuação as NUT III.

a) Neste sentido, o Centro de Emprego:

- Verificará qual o concelho de residência do desempregado, determinando em que NUT III se insere.
- Identificará o(s) Centro(s) Novas Oportunidades que actua(m) nessa NUT III, inteirando-se das respectivas condições de frequência e determinando, caso seja mais do que um, qual deles fica mais próximo da residência do desempregado.
- Encaminhará o desempregado para o referido Centro Novas Oportunidades, ainda que este não esteja inserido na área de influência do Centro de Emprego.

b) Sem prejuízo do atrás referido, o desempregado poderá optar pelo encaminhamento para outro Centro Novas Oportunidades, desde que este actue na mesma NUT III.

Registos SIGAE

a) Os registos dos encaminhamentos são efectuados no *form* dos Encaminhamentos/Resultados através do código específico.

- b) Com o registo deste código de Encaminhamento é emitido, através do SIGAE, documento de apresentação que se destina a ser apresentado, pelo desempregado, no momento da sua inscrição no Centro Novas Oportunidades identificado.
- c) Todos os encaminhamentos efectuados para a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, através do código específico, são sinalizados em Tabela própria denominada “Encaminhamento CNO”.

Inscrição no Centro Novas Oportunidades

- a) Se do cruzamento de ficheiros, a ocorrer no segundo mês após o encaminhamento, se detectar que o desempregado não efectuou a sua inscrição no Centro Novas Oportunidades como consequência do encaminhamento realizado pelo Centro de Emprego, tal facto será sinalizado na Tabela “Encaminhamento CNO - Resultado”, devendo ser considerado como recusa de uma acção prevista no respectivo Plano Pessoal de Emprego (PPE).
- b) O conhecimento, via SIGO ou web service, da inscrição do desempregado no Centro Novas Oportunidades, implica a atribuição do resultado “Inscrito” ao encaminhamento “Inscrição CNO” e a abertura, automática no SIGAE, de novo encaminhamento, de acordo com o percurso de qualificação delineado pela equipa CNO - Processo RVCC, Curso de educação e formação de adultos (EFA), Formação modular, Decreto-Lei 357/2007 - Exame, Decreto-Lei 357/2007 - UFCD, Decreto-Lei 357/2007 - Sem disciplinas em falta,

Ensino recorrente, Curso de aprendizagem, Curso profissional, Curso de educação e formação (CEF), Curso de especialização tecnológica (CET) e Outro.

3. ACOMPANHAMENTO

Os Centros de Emprego acompanharão o percurso dos formandos desempregados que se encontrem no estado de “Inactivo” no SIGO.

Os desempregados com esta sinalização serão considerados em situação de incumprimento da acção “Encaminhamento para Centro Novas Oportunidades”, prevista no respectivo Plano Pessoal de Emprego.

Os Centros de Emprego actuarão em conformidade com os normativos em vigor, aplicáveis ao incumprimento de acções constantes do Plano Pessoal de Emprego dos desempregados.

V – PROCEDIMENTOS A DESENVOLVER NO ÂMBITO DA INTERVENÇÃO DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES

1. PELA AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO, I.P.

A ANQ, I.P. cria as condições necessárias para que a interligação do SIGO com o SIGAE seja assegurada nos termos previstos neste documento.

É ainda responsável por definir e transmitir à rede de Centros Novas Oportunidades o conjunto de procedimentos que estes devem adoptar para que a articulação com os Centros de Emprego, para efeitos de encaminhamento de desempregados sem o 12º ano completo, bem como de desenvolvimento dos respectivos percursos de qualificação no âmbito do Centro Novas Oportunidades, ocorra com a fluidez necessária.

A ANQ, I.P. fará regularmente a monitorização dessa articulação, com base na participação e capacidade de resposta de cada Centro Novas Oportunidades relativamente aos formandos desempregados encaminhados a partir dos Centros de Emprego.

De seguida, apresentam-se os procedimentos a adoptar pelos Centros Novas Oportunidades com os quais os Centros de Emprego articularão.

2. PELOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES

A promoção da articulação entre a rede de Centros Novas Oportunidades e a rede de Centros de Emprego prevista no âmbito deste documento, visa encaminhar os desempregados inscritos nos Centros de Emprego, que não sejam

detentores do 12º ano completo, para percursos de qualificação ajustados ao seu perfil e necessidades que, como tal, possam constituir-se como contextos de aquisição de competências e de elevação dos níveis de qualificação.

A evolução do percurso do desempregado decorrente do encaminhamento para os Centros Novas Oportunidades é acompanhado, por parte dos Centros de Emprego, com recurso aos sistemas de informação.

Os procedimentos a adoptar pelos Centros Novas Oportunidades no âmbito da articulação com os Centros de Emprego centram-se nos seguintes aspectos específicos:

- Inscrição, nos Centros Novas Oportunidades, dos desempregados encaminhados a partir dos Centros de Emprego;
- Desenvolvimento dos percursos de qualificação dos formandos desempregados, no âmbito dos Centros Novas Oportunidades;
- Encaminhamento (quando seja o caso) para modalidades de educação-formação externas aos Centros Novas Oportunidades;
- Monitorização dos percursos de qualificação dos formandos desempregados, no âmbito dos Centros Novas Oportunidades.

1) Inscrição, nos Centros Novas Oportunidades, dos desempregados encaminhados pelos Centros de Emprego

Os desempregados inscritos nos Centros de Emprego que não estejam inscritos em nenhum Centro Novas Oportunidades ou integrados numa modalidade de educação-formação do Sistema Nacional de Qualificações, serão encaminhados para um Centro Novas Oportunidades da sua proximidade, conforme especificado no ponto 2 “Encaminhamentos” do capítulo IV deste documento.

Assim, cada desempregado apresenta-se no Centro Novas Oportunidades para o qual tenha sido encaminhado pelo respectivo Centro de Emprego, fazendo-se acompanhar do documento emitido pelo SIGAE, conforme mencionado nesse mesmo ponto 2 “Encaminhamentos” do capítulo IV.

O técnico do Centro Novas Oportunidades responsável pela sua inscrição assinala no SIGO sempre que se trate de formandos desempregados encaminhados por um Centro de Emprego.

No caso específico dos desempregados que já estejam inscritos num Centro Novas Oportunidades no momento em que se inscrevem num Centro de Emprego, importa referir que quando a web service SIGO - SIGAE indicada no ponto 2 “Encaminhamentos” do capítulo IV estiver em funcionamento, os Centros Novas Oportunidades terão acesso a informação on-line que permite sinalizar estas situações no momento em que ocorra a inscrição no Centro de Emprego.

2) Desenvolvimento dos percursos de qualificação dos formandos desempregados

O percurso dos formandos desempregados no âmbito do Centro Novas Oportunidades deve ser desenvolvido de

acordo com as diversas etapas estabelecidas, conforme previsto na Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio e na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades.

A gestão dos percursos destes candidatos por parte das equipas tecnico-pedagógicas deve ter em consideração as características específicas deste público-alvo que decorrem da sua situação de desemprego, nomeadamente tendo em consideração que:

- poderá haver necessidade de trabalhar de forma substantiva o reforço da motivação destes formandos para a frequência de percursos de qualificação;
- haverá, à partida, uma considerável disponibilidade, em termos de tempo (dias e horas), por parte destes formandos, que pode ser capitalizada do ponto de vista das actividades/sessões de trabalho propostas (Anexo 1).

A informação disponível nos sistemas deve permitir o acompanhamento dos percursos de cada um dos formandos desempregados encaminhados para a rede de Centros Novas Oportunidades, quer pelos Centros de Emprego, quer pelos Centros Novas Oportunidades.

O ponto 4 deste capítulo clarifica os termos em que esse acompanhamento poderá ser efectuado a partir da distinção entre os estados de “activo” e de “inactivo”, que dependem do tempo de permanência de cada formando desempregado em cada etapa de intervenção prevista no Centro Novas Oportunidades. Ao estado de “inactivo” deve estar sempre associado o respectivo motivo, de acordo com

Tabela própria criada no SIGO e aplicável aos formandos desempregados, encaminhados pelos Centros de Emprego.

Às equipas dos Centros Novas Oportunidades compete assegurar, pois, que os percursos de cada formando desempregado se mantêm activos, nos termos indicados no ponto 4 deste capítulo e respectivas especificações que constam do Anexo 2.

3) Encaminhamento para modalidades de educação-formação dos Centros Novas Oportunidades

Quando do resultado de intervenção do CNO se constatar ser necessário proceder ao encaminhamento do desempregado para uma modalidade de educação-formação externa aos Centros Novas Oportunidades (p.e., curso EFA, formações modulares, percursos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, entre outros), em função das suas necessidades e expectativas, deverá o CNO comunicar esse facto ao Centro de Emprego que procedeu ao encaminhamento inicial.

O Centro de Emprego convocará o desempregado e procederá ao seu encaminhamento tendo em conta a indicação do CNO.

No que respeita aos desempregados identificados na 3ª prioridade, com habilitações iguais ou superiores ao 1º ciclo e sem terem concluído o 2º ciclo do ensino básico, devem ser, preferencialmente encaminhados, nos Centros Novas Oportunidades, para percursos de qualificação em Cursos EFA B2 ou B2+B3, de dupla certificação, dado o seu reduzido leque de competências escolares a certificar).

Quanto aos desempregados identificados na 4ª prioridade, com habilitações inferiores ao 1º ciclo do ensino básico,

se da sua avaliação resultar que o nível de literacia é de tal maneira reduzido que impeça a integração directa num percurso de qualificação do Sistema Nacional de Qualificações (nomeadamente Cursos EFA B1 ou B1+B2) devem frequentar previamente o Programa de Formação em Competências Básicas, nos termos da Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro).

4) Monitorização do percurso dos formandos desempregados dentro dos Centros Novas Oportunidades

Compete aos Centros Novas Oportunidades garantir uma constante monitorização dos percursos de cada desempregado encaminhado pelos Centros de Emprego, dentro dos próprios Centros, de forma a evitar um desenvolvimento descontinuado desses percursos, bem como fornecer aos Centros de Emprego, de forma atempada, informação relativa aos processos desses formandos desempregados, que lhes seja solicitada.

Para esse efeito, foram criados os estados de “activo” e de “inactivo”, que serão automaticamente accionados pelo SIGO, e que dependem do tempo de permanência de cada candidato em cada etapa de intervenção prevista no Centro Novas Oportunidades. Ao estado de “inactivo” deve estar sempre associado o respectivo motivo, de acordo com Tabela própria criada no SIGO e aplicável aos formandos desempregados, encaminhados pelos Centros de Emprego. O Anexo 2 especifica as diversas situações-tipo e distingue aquelas que correspondem ao estado de “inactivo”.

Os Centros de Emprego acompanharão o percurso dos formandos desempregados que se encontram no estado de “Inactivo”.

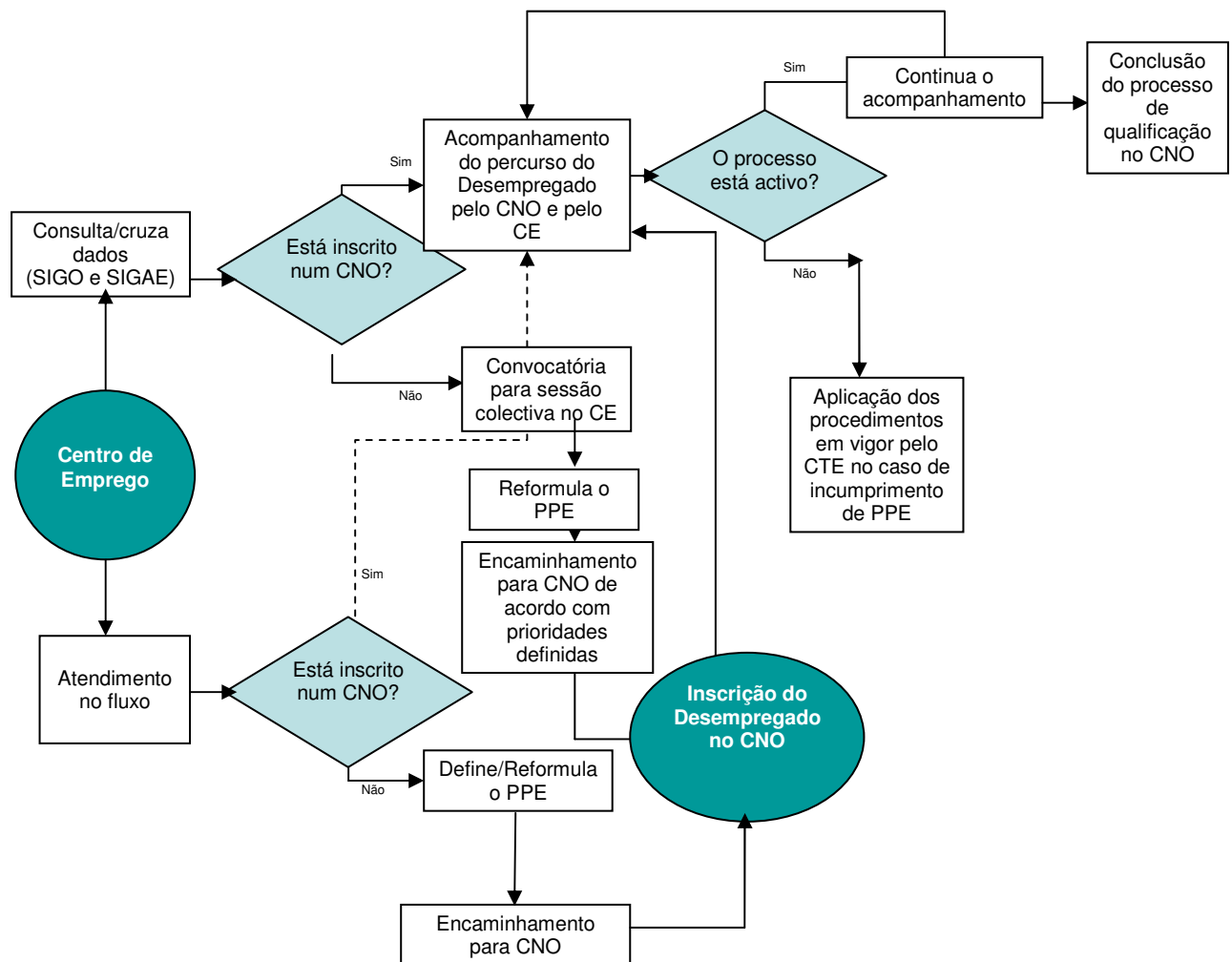
Compete aos Centros Novas Oportunidades garantir o desenvolvimento atempado do percurso de qualificação dos formandos desempregados dentro do Centro (nas etapas de acolhimento, diagnóstico, encaminhamento e ainda - quando for o caso - nas etapas de reconhecimento e de certificação), evitando a todo o custo o risco de

accionamento do estado de “inactivo”, sobretudo por razões que possam ser imputadas aos próprios Centros Novas Oportunidades.

Este alerta é válido, não apenas para os desempregados que começarão a chegar aos Centros Novas Oportunidades a partir dos encaminhamentos feitos pelos Centros de Emprego, mas também para todos aqueles que já se encontram inscritos nos Centros Novas Oportunidades, particularmente os que estão em situação de desemprego (de acordo com os dados das fichas de inscrição dos candidatos).

É ainda fundamental ter em consideração que, a par do desenvolvimento atempado dos percursos destes formandos nos Centros Novas Oportunidades, há que manter permanentemente actualizados os registos das sessões de trabalho ocorridas, no SIGO.

Apresenta-se, de seguida, fluxograma dos procedimentos envolvendo os Centros Novas Oportunidades e os Centros de Emprego:



Anexo 1 - Organização específica dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvidos por formandos desempregados

O presente modelo de organização do processo de RVCC está adaptado ao público específico dos desempregados.

Trata-se de um modelo de desenvolvimento dos processos RVCC que visa, essencialmente, aproveitar a maior disponibilidade resultante da situação de desemprego através da intensificação do calendário de sessões agendadas, respeitando integralmente a metodologia e os princípios definidos na Carta de Qualidade relativamente às durações de referência e às actuações específicas dos diversos intervenientes.

Esta orientação não impede, naturalmente, que haja desempregados que desenvolvam o processo nos moldes habituais, incluídos em grupos compostos por adultos empregados, sempre que esta opção se revele a mais favorável em função das características de cada desempregado.

Os grupos de desempregados devem ser constituídos em função das características de cada candidato, nomeadamente em termos de habilitação e experiência profissional, para que o processo possa ser concluído no tempo considerado adequado.

Desenvolvimento e planificação das sessões

Processo RVCC de Nível Básico e Secundário

Relativamente aos processos RVCC de nível básico e secundário, apresentam-se as seguintes recomendações:

- Os adultos desempregados devem permanecer no Centro, pelo menos 6 horas por dia (nos dias de semana definidos para

o efeito) até conclusão do seu percurso no Centro Novas Oportunidades.

- Devem realizar-se, 3 vezes por semana, sessões de reconhecimento de competências, com duração de 3 horas, até a equipa técnica considerar terminada a etapa de reconhecimento.
- Em cada dia de sessão presencial de reconhecimento, o candidato deve permanecer no Centro Novas Oportunidades, durante mais 3 horas, para a realização de outras actividades de suporte ao seu processo, nomeadamente:
 - Reflexão e construção da narrativa sobre a sua história de vida e as aprendizagens decorrentes das experiências adquiridas em contextos não formais e informais;
 - Elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA);
 - Pesquisa na internet, recolha de documentos, consulta de outras fontes e suportes de informação, etc.;
 - Análise comparativa entre as aprendizagens efectuadas e o Referencial de Competências-Chave respectivo.
- Para a realização das actividades atrás referidas, deve ser disponibilizada, pelo Centro Novas Oportunidades, uma sala com equipamento informático e acesso à internet.
- Os candidatos, no decurso destas actividades, devem dispor do apoio de um Profissional de RVC ou de um formador a indicar, rotativamente, pelo Coordenador da equipa, de acordo com as necessidades manifestadas pelos candidatos.
- No âmbito deste modelo, deve ser considerada a possibilidade de apoio individualizado a cada candidato, sempre que necessário.

- Nos dias em que não se realizem sessões presenciais de reconhecimento de competências, o adulto pode:
 - Realizar, fora do Centro Novas Oportunidades, actividades diversas de desenvolvimento do processo RVCC (nomeadamente recolha de evidências a serem incluídas no PRA), as quais deverão ser apresentadas na sessão seguinte ao técnico que o acompanha;
 - Deslocar-se ao Centro Novas Oportunidades e realizar as actividades de suporte ao seu processo, sendo estes dias considerados para efeitos de concessão dos apoios sociais.
- O calendário das actividades pode integrar sessões de formação complementar até 50 horas, em função das necessidades identificadas ao longo do processo.

Como resultado deste processo pode haver lugar a uma certificação total ou uma certificação parcial, com a consequente definição de um Plano Pessoal de Qualificação. A título ilustrativo, o quadro seguinte apresenta proposta de calendarização que pode ser alterada e ajustada à realidade de cada grupo de candidatos, bem como à capacidade de resposta da equipa do Centro Novas Oportunidades, salvaguardando a especificidade e a duração de cada percurso de qualificação.

**Exemplo de Calendarização das sessões de reconhecimento de competências
Nível Básico e Secundário**

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Manhã (3 horas)	Sessão de Reconhecimento de Competências/ Sessão de Formação Complementar (Profissional RVC e/ou formadores)	Actividades individuais no âmbito do Processo RVCC a realizar no Centro ou no exterior	Sessão de Reconhecimento de Competências/ Sessão de Formação Complementar (Profissional RVC e/ou formadores)	Actividades individuais no âmbito do Processo RVCC a realizar no Centro ou no exterior	Sessão de Reconhecimento de Competências/ Sessão de Formação Complementar (Profissional RVC e/ou formadores)

Tarde (3 horas)	Actividades individuais no âmbito do Processo RVCC a realizar no Centro/Sessões Individuais de Acompanhamento		Actividades individuais no âmbito do Processo RVCC a realizar no Centro/Sessões Individuais de Acompanhamento		Actividades individuais no âmbito do Processo RVCC a realizar no Centro /Sessões Individuais de Acompanhamento
--------------------	---	--	---	--	--

Processo RVCC Profissional

Relativamente ao processo RVCC profissional, devem ser tidas em conta as seguintes recomendações:

- Os adultos devem permanecer no Centro Novas Oportunidades pelo menos 3 horas por dia até terminarem o trabalho com o Profissional de RVC.
- Devem realizar-se, 3 vezes por semana, sessões de reconhecimento de competências, com a duração de 3 horas.
- Em cada dia de sessão de reconhecimento, o adulto pode permanecer no Centro, durante mais 3 horas, para a realização de outras actividades de suporte ao seu processo ou utilizar esse tempo para recolha de evidências da experiência profissional passíveis de integrar o Portefólio.
- Os candidatos que permaneçam no Centro devem dispor de acompanhamento de um tutor ou avaliador RVC, ou de um outro formador a indicar.

- O tutor deve iniciar as sessões de entrevista no prazo de duas semanas após lhe ter sido disponibilizado o Portefólio para análise.
- A aplicação de exercícios práticos deve ser marcada de acordo com a gestão da disponibilidade dos espaços oficiais do Centro Novas Oportunidades, no prazo máximo de duas semanas após conclusão da fase da entrevista.
- O processo de RVCC profissional deve ter 2 meses como tempo de referência máximo, entre a primeira sessão com o Profissional de RVC e a última sessão de demonstração prática (exercícios ou observação directa).
- Os tempos referidos nos pontos anteriores podem ser alargados se houver necessidade de disponibilizar meios de auto-estudo aos adultos que possam beneficiar desta metodologia, permitindo uma validação mais sustentada das Unidades de Competência.

Como resultado deste processo pode haver lugar a uma certificação total ou uma certificação parcial, com a consequente definição de um Plano Pessoal de Qualificação. Este modelo de desenvolvimento do RVCC Profissional para desempregados deve ser aplicado sempre que possível. No entanto, em situações devidamente fundamentadas o processo pode ser desenvolvido.

Nota

No caso de o desempregado ser integrado em medida de emprego ou colocado em oferta de emprego, deve o Centro Novas oportunidades introduzir os ajustamentos adequados, de forma a não inviabilizar a continuidade do Processo RVCC e

compatibilizar a sua frequência com as obrigações decorrentes para o desempregado das integrações de que seja alvo, designadamente, no que respeita aos períodos de permanência no Centro Novas Oportunidades.

Anexo 2

No âmbito dos procedimentos previstos neste documento, é fundamental prever a monitorização dos estados dos processos de cada formando desempregado encaminhado pelos Centros de Emprego para os Centros Novas Oportunidades.

Para tal, o SIGO permitirá identificar se os formandos inscritos desenvolvem de forma continuada os respectivos percursos de qualificação nos Centros Novas Oportunidades.

Quando assim não aconteça, serão considerados como "inactivos".

O quadro que se segue indica quais as situações em que os formandos estarão na condição de "activos" ou de "inactivos", nos Centros Novas Oportunidades:

Quadro 1 - Situação de "activo" e "inactivo" no âmbito da intervenção dos Centros Novas Oportunidades

Etapas de intervenção	Situação	Estado	Motivo	
			CNO	Candidato
Inscrição	"Inscrito" há menos de 3 meses	ACTIVO		
Inscrição	"Inscrito" há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
Acolhimento	"Em acolhimento" há menos de 1 mês	ACTIVO		
Acolhimento	"Em acolhimento" há mais de 1 mês	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
Diagnóstico	"Em diagnóstico" há menos de 3 meses	ACTIVO		
Diagnóstico	"Em diagnóstico" há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
Encaminhamento RVCC	"Encaminhado para RVCC" há menos de 3 meses	ACTIVO		
Encaminhamento RVCC	"Encaminhado para RVCC" há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
RVCC	"Em reconhecimento" com última acção há menos de 3 meses	ACTIVO		

RVCC	"Em reconhecimento" com última acção há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
RVC	"Certificação Pedida" há menos de 3 meses	ACTIVO		
RVC	"Certificação Pedida" há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
RVC	"Certificado Parcial" há menos de 3 meses	ACTIVO		
RVC	"Certificado Parcial" há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
	"Suspenso"	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
	"Desistente"	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta

No âmbito da gestão dos seus fluxos de candidatos, os Centros Novas Oportunidades devem:

- promover os percursos destes formandos desempregados de forma a evitar que possam ser considerados como inactivos;
- manter os registos no SIGO devidamente regularizados e permanentemente actualizados, par que, por este motivo, não seja accionado o estado de "inactivo".

Quando os formandos sejam encaminhados para cursos EFA ou para formações modulares, os Centros de Emprego poderão acompanhar a evolução dos respectivos percursos de qualificação a partir dos registos efectuados no SIGO.

Quadro 2 - Situação de "activo" e "inactivo" no âmbito das modalidades "cursos EFA" e "formações modulares"

Modalidade	Situação	Estado	Motivo	
			CNO	Candidato
Cursos EFA Formações Modulares	"Inscrito" em acções em funcionamento	ACTIVO		

Cursos EFA	"Inscrito" em acções em funcionamento e data de fim da acção atingida há menos de 3 meses	ACTIVO		
Cursos EFA	"Inscrito" em acções em funcionamento e data de fim da acção atingida há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
Cursos EFA	"Inscrito" em acções autorizadas e data de início da acção atingida há menos de 3 meses	ACTIVO		
Cursos EFA	"Inscrito" em acções autorizadas e data de início da acção atingida há mais de 3 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
Formações Modulares	"Inscrito" em acções em funcionamento e data de fim da acção atingida há menos de 2 meses	ACTIVO		
Formações Modulares	"Inscrito" em acções em funcionamento e data de fim da acção atingida há mais de 2 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
Formações Modulares	"Inscrito" em acções autorizadas e data de início da acção atingida há menos de 2 meses	ACTIVO		
Formações Modulares	"Inscrito" em acções autorizadas e data de início da acção atingida há mais de 2 meses	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta
Cursos EFA Formações Modulares	"Certificado"	INACTIVO	s/n	
Cursos EFA Formações Modulares	"Certificado Parcial"	INACTIVO	s/n	
Cursos EFA Formações Modulares	"Desistente"	INACTIVO	s/n	Recusa Desistente Falta

Estrutura do Dossiê

1. Actividade – **“Posicionamento face ao processo”**
2. Actividade – **“Um olhar sobre as minhas competências”**
3. Exploração autobiográfica

“A minha história de vida” - Consiste no relato analisado e reflectido da sua infância, adolescência e vida adulta dando especial atenção ao seu percurso escolar, formativo e profissional. Dê importância aos acontecimentos mais marcantes, às aprendizagens realizadas e às pessoas que foram fazendo parte da sua vida.

“Um dia na minha vida” - Pedimos-lhe que nos conte um dos seus dias de trabalho mais movimentados, descrevendo as diferentes tarefas que executa e quais as competências necessárias para que as realize da forma mais correcta.

“Os meus momentos de lazer” - Como ocupa os seus tempos livres? Se tivesse mais tempo a que se dedicaria? Pode desenvolver aspectos tais como: Preferências clubísticas, livros, filmes, viagens e outras actividades que pratica ou já praticou.

“As minhas grandes conquistas” - Quais, até ao dia de hoje, foram as suas maiores conquistas? Como é que as conseguiu?

“Que planos tenho eu para o futuro?”

4. Anexos (ver doc. sugestões de anexos) – Fotografias do percurso de vida; certificados diversos; cartas de recomendação; documentos oficiais; etc.
5. Actividades adicionais
 - **Proposta 1 – O meu CV (obrigatória);**
 - Proposta 2 – **Equipamentos;**
 - Proposta 3 – **A minha fotografia;**
 - Proposta 4 – **Sabedoria Popular;**
 - Proposta 5 – **O meu percurso formativo;**
 - Proposta 6 – **Rede de relações;**
 - Proposta 7 – **Acontecimentos-chave;**
 - Proposta 8 – **O meu percurso profissional;**
 - Proposta 9 – **Hoje as minhas competências são...;**
 - Proposta 10 – **O livro da minha vida;**
 - Proposta 11 – **Pequenas leituras do dia-a-dia;**
 - Proposta 12 – **Nunca li nada de...;**
 - Proposta 13 – **Costumo ler...**

Posicionamento Face ao Processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)

Nesta fase inicial, pedimos-lhe um exercício de reflexão sobre o processo de RVCC, escrevendo e desenvolvendo as seguintes questões:

- Como teve conhecimento das Novas Oportunidades e o que é que pensa desta iniciativa?
- O que representa para si a integração num Centro Novas Oportunidades?
- O que é para si o Reconhecimento e Validação de Competências?
- Qual o seu nível de escolaridade actual e qual o nível de escolaridade que gostaria de atingir?
- O que espera desta experiência? Quais são os seus desejos?
- Que dúvidas tem neste momento?

⇒ Pretende-se que um processo de RVCC seja o reflexo de cada uma das pessoas que por ele passe. Como tal, é importante lembrar que esta actividade é apenas uma proposta de trabalho podendo/devendo ser adaptada a si. Apelamos à sua criatividade.

⇒ A colocação de imagens e/ou outros documentos comprovativos destas experiências é recomendada.

Um Olhar Sobre as Minhas Competências

As Minhas Competências

Nesta fase inicial do processo, pedimos-lhe um exercício de reflexão sobre si mesmo e que nos diga:

- O que é para si uma Competência? No geral, e daquilo que foi possível conhecer de um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como é que acredita que será o seu desempenho?

Um olhar sobre as Áreas de Competências-chave

Cidadania e Empregabilidade:

- O que é que eu sei de Cidadania e Empregabilidade? Que competências tenho eu?
- Experiências de vida que foram relevantes para desenvolver as suas competências de Cidadania e Empregabilidade;
- O que pensa ser mais difícil para si ao nível das competências de Cidadania e Empregabilidade e como é que pensa superar as dificuldades.

Linguagem e Comunicação:

- O que é que eu sei de Linguagem e Comunicação? Que competências tenho eu?
- Experiências de vida que foram relevantes para desenvolver as suas competências de Linguagem e Comunicação;
- O que pensa ser mais difícil para si ao nível das competências de Linguagem e de Comunicação e como é que pensa superar as dificuldades.

Matemática para a Vida:

- O que é que eu sei de matemática? Que competências tenho eu?
- Experiências de vida que foram relevantes para desenvolver as suas competências de Matemática para a Vida;
- O que pensa ser mais difícil para si ao nível das competências de Matemática para a Vida e como é que pensa superar as dificuldades.

Tecnologias de Informação e Comunicação:

- O que é que eu sei das Novas Tecnologias? Que competências tenho eu?
- Experiências de vida que foram relevantes para desenvolver as suas competências de TIC;
- O que pensa ser mais difícil para si ao nível das competências de TIC e como é que pensa superar as dificuldades.

O Meu CV

De forma a melhorar o seu nível de empregabilidade ou para candidatura a uma nova oferta de trabalho, deverá criar o seu Curriculum Vitae, modelo europeu.

1.º Entrar no site com o endereço:

<http://europass.cedefop.europa.eu/>;

2.º Escolher a versão Portuguesa (PT);

3.º Seguir todos os passos do programa (introduzindo a experiência profissional da mais recente para a mais antiga);

4.º Gravar o CV final no formato Word;

5.º Para acompanhar o CV, elaborar carta de candidatura a uma oferta de trabalho (fictícia ou real).

Objectivo da actividade: Munir os candidatos de uma ferramenta obrigatória no contexto profissional. Explorar os percursos profissionais e competências dos candidatos.

Equipamentos

1.º Elabore uma lista de todos os equipamentos com os quais trabalhou ao longo da sua vida (domésticos ou profissionais);

Exemplos: frigorífico; micro-ondas; televisão; telemóvel; computador; fax; fotocopiadora; paquímetro; batedeiras industriais, forno industrial, etc.

2.º Para cada um dos equipamentos descreva:

- para que serve;
- como aprendeu a fazer uso do equipamento;
- como evoluiu esse equipamento ao longo dos tempos;
- que vantagens vê na sua utilização.

Objectivo da actividade: Explorar as aprendizagens e o uso de equipamentos e sistemas técnicos ao longo da vida.

A Minha Fotografia

Porque é importante dar-se a conhecer, propomos-lhe a elaboração de um texto que o/a descreva. Aborde aspectos tais como:

- Nome, idade e naturalidade;
- Estrutura familiar;
- Características de personalidade (como é que se define como pessoa?);
- Gostos e interesses;
- Outras curiosidades sobre si.

Sugestão:

Se tiver coragem, poderá pedir às pessoas que o/a conhecem bem para escreverem sobre si.

Objectivo da actividade: Demonstrar auto-conhecimento;
Desenvolver a capacidade analítica e a reflexividade.

Sabedoria Popular...

Os ditados permitem dizer muito em poucas palavras... Escolha 3 dizeres que costumava ouvir na sua infância e faça uma reflexão à luz do que compreende e sabe nos dias de hoje.

Alguns exemplos de ditados:

“Matar dois coelhos com uma cajadada”

“O hábito não faz o Monge”

“A excepção confirma a regra”

“De boas intenções está o inferno cheio”

**“Março, marçagão
Manhã de nevoeiro
Tarde de verão”.**

“Abril, águas mil”

Objectivo da actividade: Valorizar os ensinamentos recebidos na infância; Reconhecer a importância dos saberes populares;
Desenvolver a capacidade analítica e a reflexividade.

O Meu Percurso Formativo

Ao longo de todo o seu percurso de vida, certamente terá tido a oportunidade de receber formação.

Elabore um texto com as seguintes informações:

- Título dos cursos;
- Conteúdos programáticos;
- O que aprendeu com o curso e o que conserva até aos dias de hoje;
- Como, e o quê que aplicou no contexto profissional;
- Alguma vez usou esses conhecimentos para outros fins? Em casa por exemplo?;
- Alguma vez transmitiu esses conhecimentos a outras pessoas?

Objectivo da actividade: Desenvolver o percurso formativo demonstrando a importância das aprendizagens realizadas. Desenvolver a capacidade analítica.

Rede de Relações

1. Pense numa pessoa do seu contexto familiar, uma do contexto profissional e uma do contexto pessoal, com as quais tenha **aprendido** algo. Descreva as **aprendizagens** que realizou com essas mesmas pessoas.

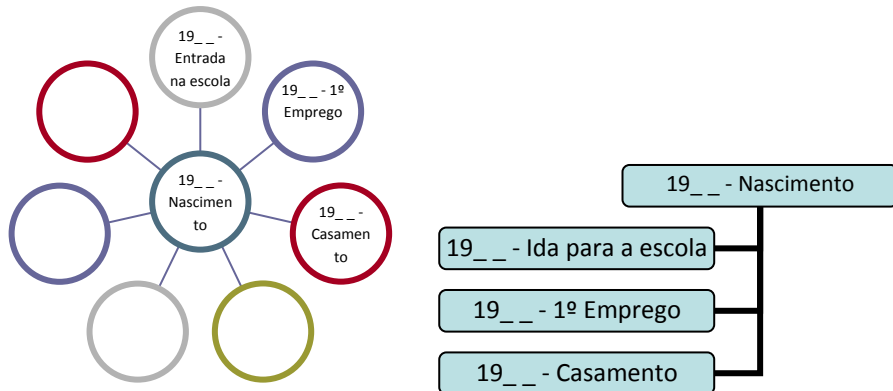
2. Pense numa pessoa do seu contexto familiar, uma do contexto profissional e uma do contexto pessoal, às quais tenha **ensinado** algo. Descreva os **ensinamentos** que passou a essas mesmas pessoas.

Objectivo da actividade: Demonstrar a importância das relações na aprendizagem realizada ao longo da vida. Desenvolver a capacidade analítica e a reflexividade.

Acontecimentos Marcantes

Crie um esquema que reúna os acontecimentos mais marcantes da sua vida. Pense em momentos de viragem, situações problema e/ou acontecimentos que obrigaram à aquisição/mobilização de conhecimentos.

Exemplos:



Objectivo da actividade: Ajudar a (re)definir e organizar a cronologia dos acontecimentos da vida que foram ou poderão vir a ser explorados no portefólio.

O meu Percurso Profissional

Depois de elaborar o seu C.V. em modelo europeu, elabore um documento no qual analisa e explora cada uma das experiências profissionais, tendo em conta os seguintes aspectos:

- Identificação e descrição da empresa:
 - Nome, tipo de empresa ou sector, dimensão (número aproximado de trabalhadores), etc.
- Função ou funções assumidas:
 - Caso tenha acontecido, descrever a evolução na empresa /progressão de carreira.
- Actividades desenvolvidas e principais responsabilidades:
 - Descrição detalhadas das actividades realizadas, conhecimentos necessários para as executar de forma adequada, e nível de responsabilidade exigido.
- Aptidões e competências desenvolvidas em cada uma das actividades profissionais:
 - Competências sociais (comunicação, trabalho em equipa, etc.);
 - Competências de organização (liderança, logística, gestão de equipas, etc.);
 - Competências técnicas (uso de equipamentos ou máquinas específicas, etc.).

Objectivo da actividade: Desenvolver o percurso profissional demonstrando a importância das aprendizagens realizadas. Desenvolver a capacidade analítica.

Reflexão Final Sobre as Minhas Competências

Linguagem e Comunicação		
Competência	Desenvolvi	A desenvolver no futuro
Pesquisa e consulto informações de diferentes maneiras.		
Organizo e arquivo documentos e informações.		
Utilizo a escrita no meu dia-a-dia e registro informação de diferente natureza.		
Comunico adequando o discurso oral aos meus interlocutores.		
Dou ordens e orientações com clareza, de modo a que os outros me compreendam.		
Estabeleço as prioridades para a execução das tarefas conforme orientações recebidas.		
Falo em público.		
Utilizo a leitura como fonte de prazer e/ou de conhecimento.		
Compreendo e expresso-me recorrendo a tecnologia específica, gestos ou sinais.		
Copio, adapto e concretizo receitas ou instruções.		
Faço jogos de palavras e/ou desafios.		
Preencho documentos formulários, questionários e/ou cheques.		

Comentário às competências desenvolvidas em Linguagem e Comunicação:

Comentário às competências a desenvolver no futuro em linguagem e Comunicação:

Cidadania e Empregabilidade

Competência	Desenvolvi	A desenvolver no futuro
Motivo os outros.		
Sou capaz de me adaptar a novas ou inesperadas situações.		
Coordeno e/ou organizo grupos ou eventos.		
Produzo trabalho em equipa.		
Colaboro no cumprimento das regras de Higiene e segurança.		
Participo de Modo responsável e cívico na comunidade.		
Avalio situações de risco.		
Apresento reclamações de uma situação injusta ou decisões que me tivessem penalizado.		
Contacto com diferentes instituições e sei reconhecer as suas atribuições.		
Contribuo para a preservação do ambiente.		
Aposto na minha carreira profissional recorrendo a formação sempre que posso.		
Fiz ou faço parte de uma associação/ colectividade.		

Comentário às competências desenvolvidas em Cidadania e Empregabilidade:

Comentário às competências a desenvolver no futuro em Cidadania e Empregabilidade:

Matemática para a Vida		
Competência	Desenvolvi	A desenvolver no futuro
Tiro medidas e/ou avalio o espaço físico.		
Utilizo estratégias de cálculo mental adequadas às situações de jogo e relaciono com propriedades das operações.		
Reconheço e utilizo expressões $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$, 50%, 100%.		
Efectuo cálculo com ou sem calculadora.		
Fabrico, construo ou reparo objectos, instrumentos ou máquinas.		
Faço/ avalio orçamentos.		
Calculo consumos médios.		
Utilizo mapas ou plantas e calculo distâncias.		
Aumento ou reduzo porções ou medidas.		
Uso relações de conversão cambial.		
Meço quantidades superfícies e/ou temperaturas com o auxílio de instrumentos de medida de precisão.		
Desenho/interpreto tabelas e/ou gráficos.		

Comentário às competências desenvolvidas em Matemática para a Vida:

Comentário às competências a desenvolver no futuro em Matemática para a Vida:

Tecnologias de Informação e Comunicação		
Competência	Desenvolvi	A desenvolver no futuro
Faço funcionar/ programar equipamentos máquinas e veículos no contexto de trabalho.		
Faço funcionar/ programar equipamentos máquinas e veículos no contexto doméstico.		
Utilizo elementos e acessórios que complementam e alargam o trabalho dos computadores.		
Utilizo a internet para obter, transmitir e/ou publicar informação.		
Instalo programas informáticos (por exemplo software anti-virus, actualizações MSN).		
Faço uso do telemóvel, explorando as suas potencialidades (agenda, marcador de aniversários, despertador, etc.).		
Disponho e faço uso do correio electrónico.		
Redigi o meu currículo pessoal e faço uso do Word para elaborar diversos tipos de documentos.		
Identifico e interpreto vocabulário específico usado na internet.		
Utilizo e comunico em redes sociais na internet.		
Digitalizo documentos.		
No contexto profissional já usei programas ou softwares de gestão específicos como o Excel, Winrest, SAP ou outros.		

Comentário às competências desenvolvidas em Tecnologias de Informação e Comunicação:

Comentário às competências a desenvolver no futuro em Tecnologias de Informação e Comunicação:

O Livro da Minha Vida

Escolha e relembre um livro de que tenha gostado particularmente de ler.

Elabore um texto abordando as seguintes questões:

- Identificação do título e do autor do livro;
- Resumo biográfico do autor (contexto espaço-temporal da sua vida e da sua obra);
- Pequeno resumo da trama, temáticas abordadas e a sua relevância;
- Razões da sua escolha e porque é que o livro o/a marcou.

Sugestão: Publicar a sugestão de leitura no blog do Centro e /ou outros blogs como contribuição para a promoção de hábitos de leitura.

Objectivo da actividade: Demonstrar competências e interesses de leitura. Promover iniciativas de leitura.

Pequenas Leituras do Dia-a-dia

1º - Identifique documentos que teve que ler/preencher no dia-a-dia (formulários, minutas, instruções, reclamações, cartas). Analise e descreva alguns desses documentos, referindo as dificuldades de interpretação e/ou preenchimento dos mesmos.

2º - Escolha leituras do dia-a-dia (artigos de jornais, revistas de culinária, brochuras sobre cuidados e prevenções de determinadas doenças, desdobráveis). Analise a utilidade deste tipo de leituras, fazendo referência ao tipo de aprendizagens realizadas a partir das mesmas. Dê alguns exemplos comentando alguns recortes.

Objectivo da actividade: Promover e valorizar a leitura funcional.

Nunca Li nada de ...

Escolha uma das suas áreas de interesse, leia sobre o tema e desenvolva reflexões.

- 1º Identifique um assunto/ tema de interesse (ocupações pessoais, curiosidades, necessidades) sobre o qual nunca leu nada, já ouviu falar e gostaria de aprofundar os seus conhecimentos;
- 2º Identifique as fontes de informação (obras, autores, internet);
- 3º Leia, analise e reflecta sobre os documentos encontrados;
- 4º Realize um trabalho acerca do tema, fazendo referência às aprendizagens que fez na sequência das leituras desenvolvidas;
- 5º Identifique as referências bibliográficas/ sitiografia.

Objectivo da actividade: Reflectir sobre o papel da leitura como forma de aprendizagem e estruturação do conhecimento.

Costumo ler ...

Escolha uma das áreas de interesse sobre as quais costuma ler.

- 1º Identifique o assunto/ tema de interesse;
- 2º Identifique as habituais fontes de informação;
- 3º Realize um trabalho acerca do tema, fazendo referência às aprendizagens que tem vindo a realizar a esse nível;
- 4º Identifique as referências bibliográficas.

Objectivo da actividade: Explorar leituras de revistas, jornais ou informação on-line. Ajudar a definir o papel da leitura.

Calendarização das Sessões

Grupo B19

Data de início:

Horário: 19h30 – 21h30

Salas: Bloco 3 – sala 9

Profissional de RVC: Dr.^a Ana Luísa Guilhas

Formador MV/TIC: Dr. Carlos Nascimento

Formador LC/CE: Dr. José Luís Figueiredo

Grupo B19

Sessão	Assunto	Data	Dia da Semana	Elemento da Equipa
1ª	Balanço de Competências	11.10.10	2ª feira	Profissional RVC
2ª	Balanço de Competências	19.10.10	3ª feira	Profissional RVC
3ª	Descodificação Ref. -chave MV	20.10.10	4ª feira	Formador MV/TIC
4ª	Descodificação Ref. -chave LC	25.10.10	2ª feira	Formador LC/CE
5ª	Descodificação Ref. -chave CE	27.10.10	4ª feira	Formador LC/CE
6ª	Descodificação Ref. -chave TIC	03.11.10	4ª feira	Formador MV/TIC
7ª	Balanço de Competências	08.11.10	2ª feira	Profissional RVC
8ª	Reconhecimento MV	09.11.10	3ª feira	Formador MV/TIC
9ª	Reconhecimento TIC	10.11.10	4ª feira	Formador MV/TIC
10ª	Reconhecimento CE	15.11.10	2ª feira	Formador LC/CE
11ª	Reconhecimento MV	16.11.10	3ª feira	Formador MV/TIC
12ª	Balanço de Competências	22.11.10	2ª feira	Profissional RVC
13ª	Reconhecimento LC	24.11.10	4ª feira	Formador LC/CE
14ª	Reconhecimento CE	29.11.10	2ª feira	Formador LC/CE
15ª	Reconhecimento MV – práticas	02.12.10	5ª feira	Formador MV/TIC
16ª	Reconhecimento LC	06.12.10	2ª feira	Profissional RVC
17ª	Reconhecimento TIC – práticas (grupo 1)	07.12.10	3ª feira	Formador MV/TIC
18ª	Reconhecimento TIC – práticas (grupo 2)	09.12.10	5ª feira	Formador MV/TIC
18ª	Reconhecimento TIC – práticas (grupo 3)	13.12.10	2ª feira	Formador MV/TIC
18ª	Entrega da História de Vida	16.12.10	5ª feira	Profissional RVC
19ª	Balanço de Competências - Organização	10.01.11	2ª feira	Profissional RVC
Formação Complementar; Sessões individuais.				
	Sessão de preparação para Júri			Profissional RVC
	Sessão de Júri			Todos

Grupo B19

Percurso e Regras de Funcionamento do Processo RVCC - Candidatos encaminhados pelo Centro de Emprego

Etapas do percurso do candidato

1º - Sessão de integração no Processo

- De acordo com a convocatória e agendado pelo profissional de RVC.

2º - Primeira sessão de Balanço de Competências

- Primeira sexta-feira após a sessão de integração, e no horário correspondente ao profissional que acompanha o candidato.

3º Frequência do percurso RVCC

- Frequência de acordo com a calendarização afixada no placar à entrada do centro e de acordo com os períodos mínimos definidos nas regras.

4º Frequência de formação complementar

- Frequência conforme as necessidades reveladas pelo candidato e de acordo com calendarização afixada no placar à entrada do centro;

- O candidato continua o acompanhamento com o profissional em sessões individuais ou nas sessões de BC.

5º Sessão de Júri

- Sessão de preparação e ida a sessão de Júri de Certificação.

Regras de Frequência do Processo RVCC

Uma vez iniciado o processo, os candidatos ficam obrigados a:

- Frequentar semanalmente pelo menos 2 sessões das áreas (LC/ CE/ MV/ TIC);

- Frequentar de 15 em 15 dias pelo menos 1 sessão de Balanço de Competências, até ser dispensado pela(o) profissional de RVC (passar para acompanhamento individual);

- Comunicar e justificar junto do profissional de RVC qualquer tipo de ausência prolongada (não cumprimento dos dois pontos anteriores);

- Marcar previamente com um dos técnicos (profissional de RVC ou formador) as sessões nas quais o uso do computador é necessário.

Tomei conhecimento,

Almada, __ de _____ de 20__

O candidato

Registo Individual de Sessões – Fase de Reconhecimento

Nome do candidato:	Nível de escolaridade:
Número de Identificação:	Contacto:
Profissional de RVC:	

BC			LC			CE			MV			TIC		
Sessão	Data	Rubrica do técnico	Sessão	Data	Rubrica do técnico	Sessão	Data	Rubrica do técnico	Sessão	Data	Rubrica do técnico	Sessão	Data	Rubrica do técnico
BC 1			LC 1			CE 1			MV 1			TIC 1		
BC 1			LC 2			CE 2			MV 2			TIC 2		
BC 1			LC 3			CE 3			MV3			TIC 3		
BC 2									MV 4					
BC 2														
BC 2														
TVida														

Nome do candidato: _____

Desenvolvimento do Trabalho

Descrição	Data prevista de entrega	Concluído
Actividades Obrigatórias		
Act. 1 – Posicionamento face ao processo		
Act. 2 – Um olhar sobre as minhas competências		
CV + carta de apresentação		
Tema de Vida		
Powerpoint		
Anexos do dossier		
Exploração Autobiográfica		
História de Vida (autobiografia)		
Um dia na minha vida		
Os meus momentos de Lazer		
As minhas grandes conquistas		
Planos para o futuro		
Actividades Opcionais (ou solicitadas pelo profissional RVC)		
Proposta 1		
Proposta 2		
Proposta 3		
Proposta 4		
Proposta 5		
Proposta 6		
Proposta 7		
Proposta 8		
Proposta 9		
Proposta 10		
Proposta 11		
Proposta 11		
Proposta 13		
Actividades das áreas de competências-chave		
Reconhecimento	Matemática para a vida	
	TIC	
	Cidadania e Empregabilidade	
	Linguagem e comunicação	
Formação Complementar	Matemática para a vida	
	TIC	
	Cidadania e Empregabilidade	
	Linguagem e comunicação	