

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJETO

Conselheiros de Orientação Profissional – contributos no diagnóstico e encaminhamento de adultos

CARLA SOFIA PINHO DA CRUZ ALBUQUERQUE GOUVEIA

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

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO FORMAÇÃO DE ADULTOS

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJETO

Conselheiros de Orientação Profissional – contributos no diagnóstico e encaminhamento de adultos

CARLA SOFIA PINHO DA CRUZ ALBUQUERQUE GOUVEIA

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

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS

Trabalho de Projeto orientado pela Prof.^ª Doutora Cármen Cavaco

2012

“Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, o passado”
(Chauí, 1987, p. 17)

“Qualquer pessoa, independentemente da sua idade, tem o direito de decidir o que quer aprender, como, quando e onde. Nenhuma instituição pode monopolizar o saber ou sancionar a sua difusão. Aprender, viver e trabalhar têm que ser uma e a mesma coisa. Vivendo aprendemos. Aprender é uma função da vida.”

(H. Dauber e E. Verne, 1977, p. 26)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Cármen Cavaco, pelo apoio, incentivo e disponibilidade, mas também pela orientação, pelos conselhos, pelos conhecimentos transmitidos, pela orientação crítica e exigente, que me permitiram evoluir e concluir este projeto.

À Professora Doutora Natália Alves e Professor Doutor Rui Canário por todos os conhecimentos transmitidos.

A todos os colegas de Mestrado, pela partilha, pela troca de experiências e pelo incentivo.

A todos os que contribuíram para o que sou e sei hoje.

RESUMO

O presente projeto, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em *Formação de Adultos* pretende, através da reflexão sobre a prática dos Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento e dos Conselheiro(a) de Orientação Profissional da rede de Centros, de Emprego e Formação Profissional, do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.: a) refletir sobre as suas funções; b) refletir sobre a metodologia que utilizam; c) refletir sobre os constrangimentos inerentes a estas funções e até que ponto se cruzam, sobrepõem e/ou complementam; d) apresentar propostas de intervenção futuras no sentido de uma maior qualidade das intervenções.

Este projeto concretiza-se assim, em três planos, por um lado o enquadramento teórico sobre o campo da educação e formação de adultos, contextualizado temporalmente e identificando as modalidades educativas e formativas existentes. Uma segunda dimensão centrada na narrativa e reflexão do meu percurso profissional, em que se procurou identificar os momentos marcantes e de que forma alteraram a minha prática profissional. E, por fim, um estudo empírico, baseado na recolha de elementos documentais, permitiu compreender que as tarefas e funções desempenhadas pelas duas “categorias” profissionais se tocam e complementam, e que no futuro se poderá caminhar para uma metodologia de intervenção que permita construir o perfil do adulto, tendo presente as suas características pessoais, o seu contexto de vida e as suas motivações, em interação com os seus modos de vida.

Palavras-Chave – metodologia, diagnóstico, adulto, aprendizagem e encaminhamento.

ABSTRACT

This research project, under the Master of Science in Science Education, specializing in the area of *Adult Education*, aims to understand through reflection on practice as Technician of Diagnosis and Guidance and Career Guidance Counsellors, working at Employment and Vocational Training Centres, of the Institute of Employment and Vocational Training: a) think about their functions; b) think about the methodologies used; c) think about the constraints inherent to this function and to understand if they cross each other, overlaps or complement; d) suggest proposals for future actions towards a higher quality of the interventions for adults.

The project is realized on three levels, first the theoretical framework on the field of adult education, contextualized temporally and identifying the existing educational and training modalities. A second dimension focuses on narrative and reflection of my professional career, which sought to identify the defining moments and how they changed my professional practice.

Finally, the empirical study based on the collection of documentary evidence, which allowed us to understand that the tasks and functions performed by this two professional "categories" touch and complement each other, and that in the future if you can walk for an intervention methodology that allows to build the adult profile, bearing in mind their personal characteristics, their life context and motivations, in interaction with their livelihoods.

Keywords - methodology, diagnosis, adult, learning, and guidance.

ÍNDICE

ABREVIATURAS UTILIZADAS.....	3
INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	6
1. Os modelos teóricos dominantes.....	6
1.1 Modelo Alfabetizador.....	7
1.2 Modelo Diálogo Social.....	9
1.3 Modelo Económico Produtivo.....	11
1.4 Breve nota sobre os modelos teóricos.....	12
2. Formação Experiencial.....	13
3. Educação Formal, Não Formal e Informal.....	14
4. Reconhecimento, Validação e Certificação de adquiridos experienciais.....	16
5. Os princípios da Educação de Adultos.....	19
6. O Formador / Educador de adultos.....	20
7. O Caso Português.....	21
7.1 Principais marcos na história da Educação e Formação de adultos.....	21
7.2 O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	25
CAPÍTULO II. NARRATIVA BIOGRÁFICA DO PERCURSO PROFISSIONAL	30
1. Uma breve retrospectiva do percurso académico.....	30
2. Curso de formação inicial de formadores.....	32
3. Bolseira do Programa de Estágios Profissionais.....	32
4. Do estágio profissional ao contrato de trabalho a termo incerto.....	36
5. Centro de Formação Profissional.....	39
6. Centro Novas Oportunidades.....	50
7. O porquê da escolha deste Curso de Mestrado.....	55
CAPÍTULO III. PROJETO.....	57
1. Serviço Público de Emprego em Portugal – origens e evolução.....	57
2. Profissionais de Orientação Profissional.....	58
2.1 Contributos do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.....	59
2.1.1 Articulação entre Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional.....	63
2.1.2 Centros Novas Oportunidades integrados nos Centros de Formação – fases de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento.	
A criação do <i>Front Office</i>	65

3. O perfil de Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento criado pela ANQEP, I.P.	69
4. Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento.....	70
5. Proposta de intervenção.....	72
CAPÍTULO IV. CONCLUSÃO.....	73
CAPÍTULO V. BIBLIOGRAFIA.....	75
CAPÍTULO VI. LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	77
CAPÍTULO VII. DOCUMENTAÇÃO INTERNA DO IEFP, I.P. CONSULTADA.....	78

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ, I.P. – Agência Nacional para Qualificação, I.P.

ANQEP, I.P. – Agência Nacional para Qualificação e Ensino Profissional, I.P.

CAP - Certificado de Aptidão Profissional

CCP - Certificado de Competências Pedagógicas

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNP - Catálogo Nacional de Profissões

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

COP – Conselheiro(a) de Orientação Profissional

CT/E – Centro(s) de Emprego

CT/FP – Centro(s) de Formação Profissional

FSE - Fundo Social Europeu

IEFP, I.P. – Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

PNE - Plano Nacional de Emprego

PPE - Plano Pessoal de Emprego

PPQ – Plano Pessoal de Qualificação

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP - Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal

SIGAE - Sistema de Informação e Gestão da Área do Emprego

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

SGFOR - Sistema de Gestão da Formação

TDE – Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento

UO - Unidades Orgânicas

INTRODUÇÃO

O presente documento foi construído no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização *Formação de Adultos, sob o tema: Educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados*.

Este Curso de Mestrado desenvolveu-se numa lógica de modalidade projeto, que se estruturou em três partes distintas, mas intrinsecamente ligadas. Uma primeira parte onde se contextualiza, do ponto de vista teórico, o campo da educação e formação de adultos, fazendo uma breve referência geral aos principais marcos da Educação e Formação de Adultos em Portugal e, em particular, à emergência do perfil de Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), tema central do estudo empírico. Na segunda parte, tendo em conta a experiência de cada participante, procede-se à construção de uma narrativa baseada no seu percurso profissional, dando lugar à reflexão e análise da prática profissional de cada um, incorporando referências aos autores lidos no âmbito do curso de mestrado, que permitem assim contactar e aprofundar, do ponto de vista teórico, com o campo da educação e formação de adultos, direcionando para a temática deste projeto e procurando demonstrar a sua pertinência. Por fim, a terceira peça do projeto visa identificar uma situação-problema, elaborar um diagnóstico e propor um plano de intervenção, identificando claramente os seus objetivos e metodologias usadas.

Esta metodologia de trabalho – abordagem autobiográfica – permite analisar, refletir e propor melhorias de implementação que, de outra forma, poderiam não ser tão bem conseguidas. A este respeito Marie-Christine Josso mencionou que “os formadores não podem utilizar bem esta abordagem biográfica (...) com os aprendentes com os quais trabalham, se eles não a experimentaram por si mesmos, para ter um melhor conhecimento de si e de quais são as posições que pretendem assumir neste papel de agente que é o seu” (cit. in Canário e Cabrito 2008, p. 120).

Através da metodologia autobiográfica este projeto torna-se num instrumento de ação já que ao pensar sobre o passado e presente profissional, e nos aspetos que me preocupam na temática proposta, irei procurar criar ações que possam alterar essa condição e assim procurar definir o futuro. No fundo temos que considerar que, “nem toda a experiência resulta necessariamente numa

aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989, p. 120).

Assim, a incursão empírica realizada neste trabalho pretende verificar, até que ponto a carreira e as funções de Conselheiro(a) de Orientação Profissional (COP), e as de TDE não serão uma e a mesma coisa, ou se poderiam ser reequacionadas a partir do perfil criado ao abrigo das metodologias implementadas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, em concreto, pelo Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Considero ser importante analisar esta temática, pois parece-me que o perfil recentemente criado, assenta em muitos pressupostos e funções já desempenhadas pelo(a) COP, mas cuja intenção procura ir mais além do existente desde os anos 70, com implicações e uma interação muito maior com e na vida das pessoas.

Complementarmente, parece-me importante estudar esta temática, na medida em que é importante ter um melhor conhecimento acerca das alterações que podem resultar deste processo para os indivíduos e para as próprias Instituições e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo.

Atendendo ao objeto em estudo, e para além do objetivo de âmbito mais geral, pretende-se ainda analisar de que forma uma alteração de procedimento e de alargamento de funções poderá contribuir uma melhor resposta aos adultos que recorrem ao serviço público de emprego e formação, mais adequada ao seu perfil e necessidades, bem como às necessidades do mercado de emprego.

Tendo em vista responder a estas questões, consultei a legislação e vários documentos publicados sobre a temática.

O trabalho terminará com a conclusão onde se procurará recuperar algumas questões focadas em momentos anteriores, agora numa perspetiva crítica e reflexiva, no que respeita à análise do ponto central deste projeto, mas também quanto às possibilidades de implementação no terreno de novas metodologias de trabalho tendo em vista a obtenção de melhores resultados.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

1. OS MODELOS TEÓRICOS DOMINANTES

Não pretendendo ser exaustiva na descrição da evolução do domínio - teórico e histórico – da Educação e Formação de Adultos, no entanto, é importante situarmo-nos através de uma breve síntese que contextualize a sua evolução temporal, bem como os seus contributos no campo educativo, como tal optou-se recorrer aos três modelos educativos identificados por Florentino Sanz Fernandez (2006).

Ao longo dos tempos, foi-se universalizado que a aprendizagem nem “se reduz a um período determinado da vida, mas começa com esta e dura tanto como ela dura” (Giner de los Rios, 1915 – cit. in Sanz Fernandez, 2006), nem a um determinado contexto/espço, aprendemos na escola, em casa e no local de trabalho. A aprendizagem não se limita à escola uma vez que o ambiente familiar, de trabalho, de lazer também contribuem para o alargamento dos novos conhecimentos.

A partir do século XVII produziu-se uma grande alteração ao nível da sociologia da infância que se repercutiu na escolarização das crianças e na própria conceção da aprendizagem. As crianças adquiram uma identidade social própria, o que se traduziu na construção de espaços específicos para as suas aprendizagens, em locais separados da dos adultos, nomeadamente, no que respeita à leitura e à escrita. É a partir desta segmentação, que a associação do espaço “escola” e da educação à idade infantil se começa a fortalecer, ganhando força a associação da aprendizagem à escola e à idade infantil.

No século XVII, Comenius, procurou contrariar esta associação de ideias, na medida em que defendeu que deveriam existir aprendizagens comuns a todos, independentemente da idade, do sexo, do extrato social ou função que cada um desempenha na sociedade. Acrescentou ainda que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer fase da vida e deveria ser fomentada, para além da idade escolar.

Esta teoria foi defendida ainda no século XVIII, tendo-se acrescentado a ideia de que também os adultos deveriam ter a possibilidade de aprender, e que a aprendizagem deveria ser vista numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, não se resumindo somente à idade infantil e/ou juvenil.

Mesmo assim, nesta época, o modelo de ensino que prevaleceu foi o de um ensino para adultos que fazia uso da pedagogia infantil. É, no entanto, possível constatar, no século XX, a preocupação com a necessidade de mudança de referente académico na educação e formação de adultos.

Ao longo dos tempos a procura de conhecimento por parte dos adultos foi-se intensificando e alargando, sendo que a tónica passou a ser colocada na aprendizagem permanente em que o referente deixou de ser a escola e passou a ser a vida.

Neste século, o grande salto que foi dado, no âmbito da educação e formação de adultos, foi deixar de considerar que só eram relevantes as aprendizagens realizadas no seio da “escola”, para se considerar também as que decorrem de experiências que cada um foi usufruindo ao longo da sua vida, nos mais diversos contextos, permitindo a sua validação formal, resultando em diplomas com o mesmo valor que os obtidos pela via escolar.

No decorrer dos tempos, e resultado de todas as orientações e teorias que, numa época ou outra, dominaram, podemos de uma forma resumida, afirmar que existem três modelos teóricos principais na área da educação e formação de adultos, o *alfabetizador*, o *económico produtivo* e o *dialogico social* (Sanz Fernández, 2006).

1.1. Modelo Alfabetizador

O primeiro modelo, o *Alfabetizador*, terá sido eventualmente o que vigorou durante um período de tempo mais longo, cujo motor é originário da Revolução Industrial, na medida em que é a partir deste momento que se associa a taxa de escolarização de um país ao seu nível de desenvolvimento. Como tal, grande parte dos países passaram por um período de massificação da educação de pessoas adultas, uma vez que com a industrialização se necessitava de trabalhadores formados para desempenhar tarefas complexas. Nesta época, grande parte da população era analfabeta (cerca de 98%), pelo que este processo de escolarização contribuiu para associar a Educação de Adultos à alfabetização, e esta à condição necessária para o desenvolvimento das economias e dos povos. Por esta razão, durante muito tempo a educação de adultos ficou associada à alfabetização.

Este modelo herdou “a cultura dos mínimos” dado que o seu grau de exigência face à amplitude que poderia ter atingido se limitou à satisfação das necessidades literárias mínimas da população adulta. Ou seja, “O modelo alfabetizador da educação de adultos herdou as características da alfabetização mínima e suficiente porque também as exigências sociais a satisfazer eram mínimas.” (Sanz Fernández, 2006, p. 29).

Durante um longo período de tempo, perdurou um duplo conceito de analfabetismo, por um lado um modelo recetivo, muito dirigido a adultos em situação de exclusão social, que se baseava na aprendizagem através da memorização / repetição, realizada num espaço exclusivo de sala de aula e com grande formalismo. Este modelo despreza categoricamente toda e qualquer aprendizagem ou experiência prévia dos adultos, sendo que o ensino iniciava partindo-se do princípio de que os educandos nada sabiam. Por outro, um modelo reflexivo, que alfabetiza recorrendo a competências já existentes e estimulando o raciocínio e a ação. O modelo *alfabetizador*, que predominou nos séculos XIX e grande parte do século XX, não conseguiu escolarizar todos e, mais do que isso, não conseguiu “alfabetizar todos os que escolarizou” (Sanz Fernández, 2006, p. 37).

Segundo vários estudiosos, este modelo não teve sucesso na medida em que se “colou” ao modelo escolar, não associando os benefícios da alfabetização à promoção social, centrando-se exclusivamente nas questões académicas; usou a alfabetização de adultos como uma forma de disciplinar o povo em vez de estimular o seu potencial criativo; centrou a sua atuação na camada da população com maiores carências socio económicas e em situação de exclusão social e, por último porque assumiu que o único lugar de aprendizagem é na escola, ignorando todos os outros contextos e momentos da vida de um adulto.

Em Portugal, a alfabetização e educação básica de adultos, estruturaram-se através da concentração de esforços no sistema de ensino recorrente, que deu a possibilidade, a quem não teve oportunidade para frequentar a escola na idade infantil, ou cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso ou abandono precoce de o iniciar, reiniciar ou retomar para aprofundar e/ou consolidar os estudos ao nível da educação básica. No entanto, o ensino recorrente, sempre foi visto como uma educação escolar de segunda oportunidade, visto que assumiu uma lógica de controlo social e muito escolarizada.

Para Cavaco (2008, p.162), este modelo insere-se numa lógica de “controlo social e de escolarização compensatória”, associando-o ao académico e ao escolar. Procurou-se erradicar com o

analfabetismo, através de campanhas massivas de alfabetização que não obtiveram os resultados esperados em termos estatísticos ou de rapidez na obtenção dos mesmos. Este fracasso está relacionado com o fato destas campanhas terem sido localizadas, por norma nas grandes localidades e nas escolas, bem como na inadequação das metodologias utilizadas que se basearam no modelo escolar, anulando e desprezando dos saberes e identidade cultural dos analfabetos.

1.2. Modelo Diálogo Social

O Modelo *Dialógico Social* que se destacou com maior intensidade na segunda metade do século XX (na medida em que já estava presente na Educação Popular), destacando-se pela sua perspetiva humanista, visto que o adulto tem um papel fundamental no seu processo de aprendizagem, no qual se valorizam os conhecimentos prévios, adquiridos através da sua experiência de vida.

Este modelo surge quando se “permite” pensar a educação, não tanto na vertente do ensino, mas sim da aprendizagem, contribuindo assim para que o centro deste processo passe a ser o adulto, agora orientado por um Educador.

O Modelo *Dialógico Social* parte das necessidades sociais mais que dos programas formativos, uma vez que entende que são os programas formativos que devem estar ao serviço das necessidades educativas, ou seja, são as ofertas formativas que se devem adequar à procura de quem quer aprender. Assim, tem na sua essência a característica de que o potencial de aprendizagem não começa com os programas educativos de adultos – todos somos capazes de aprender, desde que nascemos, como tal o seu objetivo é o de orientar ou reorientar esta capacidade de aprendizagem das pessoas adultas.

Neste modelo, o perfil do educador é de animador que se coloca à disposição das potencialidades de aprendizagem dos adultos, em que agora, o propósito da aprendizagem é grandemente social. Neste caso, o uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende é que marca o sentido e o valor do aprendido e remete para segundo plano as questões do reconhecimento académico.

É um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação social, na medida em que tem por objetivo facultar aprendizagens de competências que permitam interagir de forma reflexiva e criativa na vida quotidiana e estrutural da sociedade.

Como descreve Cavaco (2008, p. 163), este modelo compreende “a valorização da formação integral do indivíduo”, e considera todas as suas aprendizagens, desde o nascimento, como a base para a promoção da sua emancipação e autonomia na “resolução dos seus problemas e da comunidade”, tornando os adultos ativos na sociedade onde se integram.

A aprendizagem é vista como algo em construção que se inicia nas relações sociais e que continuam pela vida. A função do “animador” é, no fundo, reconhecer, dinamizar e potenciar esse *continuum* de aprendizagens.

Este modelo é o que mais respeita a filosofia da Educação Popular na medida em que apresenta uma visão crítica relativamente às campanhas de irradicação do analfabetismo, já que encararam que a alfabetização tem um fim em si mesma e não contribui, em grande medida para mudanças na vida das pessoas e das comunidades, como era seu objetivo. Os defensores da perspetiva educativa orientada para o modelo dialógico social pretendiam “fazer da leitura uma ferramenta social que ajudasse os adultos a interagir na vida social, a interpretar a vida e a identificar-se com ela” (Sanz Fernández, 2006, p. 56), como tal, incentivavam dinâmicas que permitissem a valorização e elevação cultural das comunidades, em geral, e dos trabalhadores, em particular, contribuindo para a emergência de uma atitude crítica e implicada na mudança social.

Este modelo, em contrapartida do modelo alfabetizador, coloca a tónica na “consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (Sanz Fernández, 2006, p. 17), entre as mais variadas competências sociais, promove, através do diálogo a interação, de modo a que os adultos possam enfrentar situações da vida quotidiana. Este modelo está associado a uma lógica da educação popular e de associativismo, fundamentada ao longo da história por múltiplas iniciativas culturais populares.

1.3. Modelo Económico Produtivo

O Modelo *Económico Produtivo* é o que predomina atualmente em termos de políticas educativas a nível nacional e internacional e está associado à instrumentalização, massificação e competitividade económica, numa lógica de qualificação e de gestão de recursos humanos.

Nos países desenvolvidos, a procura de formação por parte dos adultos aumentou. No entanto, os adultos de que falamos são os jovens formados que, progressivamente foram chegando à idade adulta, e que agora procuram mais formação, em contrapartida dos adultos que na sua idade jovem não receberam formação.

A principal razão que leva estes adultos a procurar formação prende-se com motivos profissionais, de modo a poderem responder a novos desafios profissionais, que surgem face a novos contextos culturais, perfis profissionais, novas condutas éticas, etc. Esta procura de novos conhecimentos acaba por resultar numa questão de sobrevivência no mercado de trabalho, sob a crença de mais produtividade, qualidade de vida e coesão social.

A aquisição de novas competências básicas não está contemplada no sistema de ensino, por essa razão, são as entidades sindicais, as empresas e/ou outros agentes que atuam no setor que satisfazem estas necessidades.

Concluiu-se que os níveis de formação são uma chave de terminante da produtividade, da qualidade de vida dos cidadãos e da coesão social, na medida em que a produtividade e a competitividade dos vários agentes económicos se baseia na sua capacidade de gerar, processar e aplicar os conhecimentos de forma eficaz.

A satisfação de aprendizagem não só não paralisa a necessidade de continuar a aprender como a acelera. É nesta lógica que surge o conceito de *Efeitos Mateus*, o que mais sabe quanto mais sabe mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concede saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender (Sanz Fernández, 2006, p. 72).

A formação é mais frequentada por ativos empregados e mais os desempregados que os inativos. Os trabalhadores das grandes empresas frequentam mais formação que os das pequenas. Frequentam mais os que têm trabalhos intelectuais do que os que têm os manuais.

Este modelo, para além de incidir nas competências técnicas, reforça a importância de outra, tais como a do diálogo e da comunicação, de modo a fomentar o trabalho em equipa ou mesmo a imaginação ou a capacidade crítica, necessárias para poder antecipar aos problemas antes que estes se apresentem, capacidades estas cada vez mais reconhecidas como fundamentais no mercado de trabalho. No entanto, estas capacidades são usadas não no sentido de promover a cooperação entre as pessoas, mas como forma de as tornar mais competitivas.

Nesta perspetiva, também Canário e Cabrito defendem que a educação de adultos, tem sido relegada para um capítulo da Gestão de Recursos Humanos, na medida em que coloca o enfoque na produção de vantagens competitivas numa lógica meramente economicista

1.4. Breve nota sobre os Modelos Teóricos

O funcionamento de cada um dos modelos tende a simplificar as necessidades e possibilidades de aprendizagem das pessoas adultas: para os analfabetos não existem outras aprendizagens que as da formação básica literária, os educadores sociais centram-se na aprendizagem de competências sociais e o modelo produtivo reduz a aprendizagem ao posto de trabalho (Sanz Fernández, 2006). Cavaco (2009) refere que o modelo alfabetizador tem inerente a lógica do controlo social e da escolarização compensatória, o modelo dialógico social tem subjacente a lógica da educação popular e do associativismo e, por último, o modelo económico produtivo é caracterizado pela lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos.

Na educação/formação de adultos, podemos observar duas etapas, numa em que se remete para o adulto a responsabilidade da sua aprendizagem/educação e uma outra, que vivemos na atualidade, em que os adultos investem na sua formação tendo em visto obterem melhores qualificações e com isso melhorarem a sua carreira tendo acesso a outros níveis profissionais.

Esta última vertente deturpa as práticas de educação de adultos na medida em que se apela à instrumentalização e mercantilização, colocando a aquisição de novos conhecimentos como um meio indispensável para atingir o crescimento económico. Esta ideologia é dominante nas sociedades modernas ocidentais, e tende “a delegar no mercado muitas das tarefas que até agora tinham sido assumidas diretamente pelo Estado” (Sanz Fernández, 2006, p. 65).

Por último, é de salientar que a distinção destes três modelos, subjacentes às práticas educativas promovidas, se fundamenta em motivos de natureza analítica, visto que existem, na história da educação de adultos, “períodos em que se nota o predomínio de uma das lógicas”. No entanto, “o mais frequente é a interpelação entre as várias lógicas, originando situações de hibridismo conflitual” (Cavaco, 2009, p. 163).

2. Formação Experiencial

Conceitos como educação, formação e aprendizagem, surgem, por norma, associados ao sistema escolar (Canário, 2008), de tal forma que se torna difícil demonstrar que existem outras formas de educação que não a estritamente limitada ao espaço escolar.

Ainda predomina a associação ao modelo escolar, visto que vivemos numa sociedade escolarizada, de tal modo que se contribui para que aqueles que frequentaram sistemas formais de aprendizagem se sintam estigmatizados com os seus baixos níveis de escolaridade, não dando valor, ou mesmo desvalorizando, as suas experiências, competências e saberes adquiridos ao longo da vida (Cavaco, 2007).

Para Josso a formação é sempre experiencial, uma vez que considera que “se não for experiencial não há formação” (Josso, 2008). Toda a experiência implica diferentes dimensões (cognitiva, emotiva, social e motora) e uma reflexão sobre o que foi observado, percebido, sentido e vivido e, só assim, é que lhe atribuímos um significado.

Para Landry (1989, cit. in Cavaco, 2002) a formação experiencial não se limita ao vivido e à experiência, antes pressupõe uma atividade intelectual intensa, na medida em que se deve confrontar a experiência, integrá-la, dando-lhe um sentido e reiniciando o ciclo.

Como se pode verificar, os vários autores, poderão ter perspetivas diferentes mas existe sempre um mesmo denominador comum: a reflexão, que deverá estar presente em qualquer processo de formação experiencial, chamando o adulto a agir neste processo, assumindo assim um papel ativo na sua formação.

Por esta razão, este processo é interno a cada um de nós e faz parte de um processo de autoconstrução como pessoa. Não se trata de um mero acumular de conhecimentos visto que envolve a “seleção, organização e interpretação da informação” da informação a que estamos expostos e que, segundo os contextos e segundo as pessoas, pode dar origem a perspetivas muito diferentes” (2008, Canário, p. 110).

O movimento de educação permanente integra-se numa perspetiva de formação experiencial, na medida em que o adulto assume um papel ativo na formação. No entanto, o reconhecimento da educação informal, da aprendizagem e da formação experiencial, é recente.

Para vários autores, como Kolb, o processo de formação experiencial passa por quatro fases: a ação, a experiência, a reflexão e a conceptualização que se traduzem em quatro estilos de aprendizagem (cit. in Cavaco, 2002), nomeadamente: a) a experiência concreta em que a pessoa se implica de modo pessoal nas experiências e nas relações humanas; b) a observação refletida que valoriza mais a reflexão do que a ação; c) a conceptualização abstrata em que há uma preocupação com a elaboração de teorias dando enfoque ao pensamento, à lógica, às ideias e aos conceitos; d) a experimentação ativa, que valoriza mais a ação que a reflexão.

Estamos a falar de um campo da educação de adultos cujo reconhecimento é muito recente na história.

3. Educação Formal, Não Formal e Informal

Nos dias de hoje é cada vez menos posto em causa que a aprendizagem não se limita aos contextos formais de educação e/ou formação. Ao longo da nossa vida, várias são as ocasiões, e múltiplos são os contextos, em que somos colocados perante situações novas e que vamos criando e imaginando formas de resolver os problemas com que nos deparamos, construindo assim, novos saberes. Esta

aprendizagem, por norma, é feita de forma inconsciente, e por isso não organizada, mas está provado que mesmo nesta circunstância, interiorizamos modos de fazer e de pensar a que muitas vezes voltamos a recorrer. Neste sentido se afirma que “a(s) experiência(s) vivenciada(s) no quadro da vida, ao longo do tempo e na multiplicidade de contextos em que ela(s) se desenrola(m), produz(em) pensamento e prática que se repercute no modo como os adultos pensam, sentem, observam, interpretam, julgam e agem, produzindo assim conhecimento” (2002, Paiva Couceiro).

Apesar dos contextos não formais e informais já serem cada vez mais reconhecidos, ao nível institucional o reconhecimento deste tipo de saberes tem tido progressos mais lentos, visto que toda a sociedade tem coexistido com o modelo escolar que tem tido o exclusivo da aprendizagem e da certificação.

Estas modalidades educativas surgiram como complemento à educação formal visto que representam a maior “fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para o que são altamente escolarizados” (Coombs, cit. por Canário, 2006). As três complementam-se entre si mas, *per si*, nenhuma consegue dar resposta às necessidades formativas dos adultos.

Desde da década 90 que, ao nível das políticas europeias de educação que, inevitavelmente, influenciam as políticas nacionais, tem sido uma preocupação a valorização das aprendizagens, adquiridos em contextos formais, não formais ou mesmo informais, dando assim visibilidade social ao que se aprende pela via da experiência.

Nesse sentido, foi necessário repensar os modelos de educação e formação existentes de modo integrar todas as aprendizagens, independentemente dos contextos onde são adquiridas, pessoais, sociais e/ou profissionais. Entende-se que o processo educativo é um *continuum*, que integra e articula diversos níveis de formalização da ação educativa. Esta necessidade, apesar de ter na base questões simples, gera alguns problemas complexos, nomeadamente ao nível da tensão gerada entre as perspetivas – avaliação, experiência e competências - que têm implicações profundas na organização de dispositivos, metodologias, instrumentos, equipas, funções e atitudes de todos os atores envolvidos.

Assim, e no caso português, as políticas públicas investiram no reconhecimento dos adquiridos experienciais, numa lógica de valorização de recursos humanos com reflexos do ponto de vista político, social, económico e científico, na medida em que valorizam três formas/níveis de aquisição de conhecimento. Por um lado, a um nível formal de que é melhor exemplo o ensino oferecido pela

escola, caracterizado por uma assimetria nos papéis do professor e do aluno, na existência de programas pré definidos que respeitam determinados horários estanques, momentos avaliativos definidos e certificados. Uma segunda forma, que assume um nível não formal cuja característica diferenciadora é a flexibilidade de horários, programas e locais, tendo sempre presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” dos contextos e dos públicos e sem preocupações de certificação. E, por fim o nível informal que corresponde a “todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (Canário, 2008, p. 80).

Para ter em conta os contextos de aprendizagem não formais e informais, é necessário ter uma perspetiva da educação e formação de adultos, alargada e globalizante, uma vez que as aprendizagens realizadas nestes contextos têm de ser interpretadas à luz do quadro teórico, em que o conceito de aprendizagem experiencial é fundamental.

4. Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais

A origem do reconhecimento e validação de adquiridos, no domínio da educação de adultos, está associado a dois momentos históricos distintos. O primeiro momento, no pós a Segunda Grande Guerra Mundial, em que os soldados norte americanos regressados da guerra, encontraram o mercado de trabalho alterado em função da entrada de mão-de-obra feminina em massa. Foi necessário encontrar formas para resolver a questão da empregabilidade destes homens, tendo o governo incentivado os veteranos a dar continuidade aos seus estudos. No entanto, estes consideravam que as experiências vividas na guerra se traduziram em novas aprendizagens e, desta forma, para eles retomar os estudos do ponto onde os tinham deixado, não fazia sentido. Como tal, incentivaram as autoridades, a desenvolver/aplicar instrumentos que analisassem as experiências vividas e a reestruturar o sistema educativo para que as mesmas fossem aí integradas (Berger, 1991 cit. in Canário, 2008).

Um segundo momento, ocorreu nos anos 60, no Québec, associado à atividade de grupos feministas, num quadro de democratização de acesso ao ensino superior em que estas defendiam, que o acesso

à universidade não podia depender apenas de diplomas, e que as atividades tradicionalmente associada às mulheres, nomeadamente, ao nível da gestão doméstica e da educação dos filhos deveriam ser, para esse fim, valorizadas.

Assim, o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais tem, na sua origem, uma reivindicação social na medida em que alguns grupos constataram que detinham saberes e conhecimentos que não eram devidamente reconhecidos pela sociedade. Transpondo para os dias de hoje, a diferença existente consiste em que as políticas implementadas resultam de uma análise levada a cabo pelos organismos e entidades competentes para o efeito, e não pelos diretamente interessados, neste caso, os adultos.

O reconhecimento da importância deste tipo de processos, no campo da educação e formação de adultos, reposiciona o adulto no centro do seu processo formativo, visto que este se torna o principal recurso da formação, e evita que se cometa o erro de ensinar às pessoas o que estas já sabem. Estes processos não têm apenas como finalidade a acumulação das experiências vividas, “mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes suscetíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa “ (Canário, 2008, p. 112).

Paralelamente, este processo permite que o adulto se repositone num processo de educação e formação, através do recurso a metodologias e instrumentos para conseguirem avaliar quais as aprendizagens adquiridas pela experiência.

Atualmente na Europa, a problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela via da experiência está na agenda do dia, integrando as políticas e sistemas educativos de diversos países e enquadrando-se na perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Associado a estes processos está o conceito de competência, refletido nos referenciais de formação que, se traduz, no campo da formação, a passarmos de um Modelo de Qualificação para um Modelo de Competências (Canário, 2006). Como tal, é necessário definir o conceito de competência para se entender melhor os processos de RVCC, apesar de, segundo vários autores não existir um consenso quanto à sua definição visto a sua utilização ocorrer em diversas áreas, existindo, por isso, uma enorme diversidade de abordagens.

Paralelamente, “a revalorização epistemológica da experiência nos processos de aprendizagem, evidenciando, ao mesmo tempo, a distinção e a complementaridade de uma “via experiencial” e de uma “via simbólica”, representa um adquirido do conhecimento produzido no quadro das ciências da educação, por intermédio de uma corrente de investigação que, em Portugal, se inspira, desde os anos 90, na corrente das “histórias de vida” (Canário, 2006, p. 194).

Foi a através da corrente das histórias de vida e a consequente revalorização da experiência enquanto fator determinante de aprendizagem que, no âmbito das ciências da educação, surgiram os fundamentos teóricos que sustentaram a aparecimento de políticas, dispositivos e práticas de “reconhecimento de adquiridos”, como eixo central das políticas de “aprendizagem ao longo da vida”, nomeadamente por intermédio dos Processos de RVCC.

O processo RVCC é complexo, tanto para os adultos como para as equipas pedagógicas que os acompanham, e essa complexidade deriva do conceito de competência em que este assenta. Inerente ao conceito de competência, está a sua capacidade de mobilizar um conjunto de saberes (saber, saber-fazer e saber-ser) para resolver os problemas que surgem no dia-a-dia e num dado contexto assim, as competências são algo que se observa/demonstra na ação, mas que *per si* não existe.

No desenvolvimento de processos de RVCC, a avaliação das competências dos adultos é feita num momento posterior à ação, e não no instante em que esta é desenvolvida, colocando assim questões relativamente à sua aferição.

A valorização das aprendizagens adquiridas por via da experiência, nomeadamente através dos processos de reconhecimento de adquiridos, representa uma evolução e uma tomada de consciência da importância dos saberes adquiridos pela prática quotidiana, acumulados pelos sujeitos ao longo da vida. Contudo, a pertinência destas aprendizagens só pode ser avaliada tendo em conta a relação que o sujeito estabelece entre os conhecimentos específicos adquiridos (reflexão) e os diferentes contextos de vida que permitiram a sua aquisição (apropriação).

5. Os princípios da Educação de Adultos

Segundo Canário (2008, p. 21 e 22), citando António Nóvoa, podem ser enunciados seis princípios orientadores de um projeto de formação de adultos.

O 1.º Princípio defende que o adulto tem de ser visto como portador de uma história de vida e uma experiência profissional que não poderá ser ignorada e que deve constituir-se como ponto de partida para as suas aprendizagens. Assim ganha uma importância inegável refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, “o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”.

Como 2.º Princípio está a formação enquanto processo de transformação individual numa tripla dimensão do saber: saber, saber fazer, saber ser. Pressupõe uma grande implicação do indivíduo em formação, bem como uma participação alargada dos formandos na própria concepção e implementação da formação.

Formação enquanto processo de mudança institucional, deverá ser desenvolvida em estreita articulação com a instituição onde o adulto exerce a sua atividade profissional, tendo em vista implicação de todas as partes, assim dita o 3.º Princípio.

O 4.º Princípio defende que a formação deve organizar-se “numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção”, assentando num processo de investigação e sendo encarada como uma “função integradora institucionalmente ligada à mudança”.

A preocupação de desenvolver, nos adultos, as competências necessárias para serem capazes de mobilizar, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante o processo de aprendizagem, constitui assim o 5.º Princípio.

O 6.º Princípio dita quer “o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. A Formação tem de passar por aqui”.

Face ao exposto, poderá dizer-se que os adultos são motivados a aprender à medida que verificam que suas necessidades e interesses vão sendo satisfeitos. Como tal, a orientação das aprendizagens

do adulto deve estar organizada em torno das suas situações de vida e não em disciplinas e programas pré definidos. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação de adultos é a reflexão sobre as suas experiências de vida.

Como estamos a tratar de adultos, cada um carrega consigo uma bagagem diferente, eu tende a crescer com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem de cada um, tendo como ponto de partida os que os adultos já sabem, envolvendo-os plenamente na conceção dos processos de ensino e aprendizagem.

6. O Formador / Educador de adultos

Sendo dado consensual que é nos tempos livres que se processa grande parte da formação do indivíduo, através de atividades de leitura, conversa com terceiros, teatro, música, pintura, trabalhos manuais e de *bricolage*, etc., estas aprendizagens devem ser orientadas. É neste ponto que o formador/educador, se assume como um dos pilares do processo de aprendizagens dos adultos.

Assim, é fundamental que o formador/educador entenda os contextos em que o adulto vive e qual o sentido de sua vida, mas também o que este já sabe e valoriza, pois esse deve ser o ponto de partida da sua aprendizagem pois, de acordo com Canário (2006, p. 161) “não é sensato ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem”.

Tendo presente que o ensino e a aprendizagem são processos mútuos e recíprocos, todos os intervenientes “lucram” com o mesmo, visto que adultos e formador oferecerem o que sabem. Sob estas condições, os adultos vão participar ativamente na conceção de suas trajetórias de aprendizagem, nomeadamente ao nível da definição de objetivos e da avaliação dos progressos, por meio da autoavaliação e mecanismos de *feedback*.

Os educadores deverão ser mais um recurso ao serviço da comunidade, transmitindo saberes, que juntamente com os conhecimentos da comunidade podem contribuir para transformar situações. Deste modo, através de um processo dinâmico de participação, de educação e autoformação e relacionando-se com todos a sociedade estará em situação de poder definir as suas necessidades reais, de identificar carências e de estabelecer alianças.

Este é o fundamento da educação verdadeiramente inclusiva e intercultural, que pode abordar a diversidade de forma adequada e positiva, ao definir objetivos e resultados ao alcance de todos. Embora esse tipo de centralização no indivíduo seja um fator determinante da qualidade do formador de adultos, a sociedade em geral e, em particular os conceptores das políticas e os governos têm-se mostrado mais preocupados com os resultados concretos da aprendizagem, muitas vezes expressos em certificações e qualificações.

7. O caso português

7.1 Principais marcos na história da Educação e Formação de Adultos

O desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal em termos históricos cinge-se às grandes tendências e circunscreve-se, de uma forma geral, às intervenções tuteladas pelos Ministério da Educação e pelo atual Ministério da Economia e do Emprego.

Em 1962 foi criado o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra pertencente ao Instituto de Formação Profissional Acelerada, atual Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.) e o primeiro Centro de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional de Adultos (já em 1963). Todos tinham como missão qualificar, no mais curto espaço de tempo, trabalhadores maiores de 18 anos que soubessem ler, escrever, e contar.

Em 1971, decorrente da reestruturação do Ministério da Educação, foi constituída a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) com o objetivo principal de promover a alfabetização, através de programas e métodos inovadores, face ao ensino regular de então. Em 1970, a taxa de analfabetismo no continente era de 25,6%.

Já em 1976, foi aprovado, pela Assembleia da República, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) para vigorar entre 1980 e 1990 (Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro), que tinha como principal objetivo erradicar o analfabetismo, através da ação articulada entre as estruturas governamentais e outras entidades públicas e privadas e com o desenvolvimento local.

No ano de 1979, é criada a Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA), em substituição da DGEP, e são implantadas redes de coordenações distritais e concelhias de Educação de Adultos, integradas nos serviços descentrados das Direcções Regionais de Educação.

Nesse mesmo ano, é criado o IEFP, I.P., no quadro do Ministério do Trabalho e nos anos de 1980-1985 dá-se início a uma articulação sistemática, através da assinatura de protocolos e promulgação de despachos, entre a Educação e o Trabalho. Em 1985, o IEFP, I.P. sofre uma reestruturação, procedendo-se à descentralização da sua intervenção, através da criação de Centros de Emprego (CT/E) e de Centros de Formação Profissional (CT/FP) e passando a ser uma instituição tripartida com representação da Administração Central, das confederações patronais e sindicais.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), em 1986, considerada por Canário (2006, p. 207), “o ponto de referência fundamental para a conceção e desenvolvimento de um processo de reforma educativa”, contribuiu para integração de ofertas dirigidas a adultos. Considerada como um subsetor, integrou dois tipos de ofertas, o ensino recorrente e a educação extraescolar, referenciadas como marginais, reduzindo desta forma o sistema educativo ao sistema escolar (Canário, 2008). A escolaridade obrigatória é, nesta data, alterada para o 9.º ano de escolaridade.

Entre os anos de 1989 e 1993, com as ajudas comunitárias de pré-adesão e o Subprograma para a Educação de Adultos do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP I), foi possível desenvolver projetos regionais integrados e articulados com atividades de educação popular, alfabetização e educação de base, com atividades pré-profissionais e/ou de reciclagem. Introduziu-se uma componente de formação profissional na formação de base de adultos, permitindo uma certificação escolar de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e o nível I de qualificação profissional.

Com o Fundo Social Europeu (FSE) aumentou-se exponencialmente a formação profissional oferecida não só pelo IEFP, I.P., como também por outros organismos públicos no âmbito da Agricultura e Pescas, da Indústria, do Turismo, da Administração Pública e da Saúde.

Nesta fase de integração na Europa Comunitária, os desafios que se colocavam estavam muito relacionados com a modernização económica, o aumento da produtividade e a competitividade da economia, ocupando um lugar central de preocupação e intervenção por parte das políticas dominantes, pelo que a educação de base de adultos foi relegada para outro plano ao não ser

incluída no plano estratégico de modernização, dando-se somente importância ao ensino recorrente e à formação profissional. Esta opção está intimamente relacionada com a tese da qualificação da mão-de-obra relacionada com a modernização económica, como tal, foram reforçadas as certificações escolares e as qualificações profissionais, por intermédio do FSE. Apesar deste investimento, a educação e formação de adultos não sofreu alterações significativas, “ (...) os problemas da formação não se resolvem com mais dinheiro e (...) os seus efeitos são, em regra, limitados, pouco visíveis no curto prazo e dificilmente mensuráveis, em termos de mudança social e organizacional.” (Canário e Cabrito, 2008).

Em 1999, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com a tutela conjunta do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Solidariedade (Decreto-lei n.º 387/9, de 2 de setembro), destacando-se os trabalhos de publicação do Referencial de Competências-chave para a Educação Básica de Adultos, da construção do Sistema de RVCC, da conceção dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico, com dupla certificação escolar (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico) e profissional (níveis I e II), da criação dos primeiros Centros RVCC (em 2000 abriram seis Centros piloto) e das Ações S@ber+.

A ANEFA é extinta em 2002, e criada a Direção-Geral de Formação Vocacional, com tutela exclusiva do Ministério da Educação.

O ano 2005 é um marco na prioridade política atribuída às questões da qualificação dos portugueses, visando, entre outros objetivos, elevar a “formação de base dos ativos”, de modo a gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos”, para tal é criada a Iniciativa Novas Oportunidades, com objetivos muito ambiciosos, a qualificação de 1 milhão de pessoas até ao final de 2010.

Para tal, considerava-se necessário desenvolver um Sistema de RVCC com vista a medir e certificar competências adquiridas em contextos não formais e informais; disponibilizar ofertas complementares adequadas; construir um sistema de avaliação de qualidade que assegurasse a manutenção de elevados padrões de exigência e, essencialmente apostar no envolvimento e compromisso dos trabalhadores e das empresas.

Em 2006, é publicado o Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de adultos, de nível secundário.

A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), é criada em 2007, mais uma vez com a tutela conjunta do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, contribuindo para a aprovação da Reforma da Formação Profissional e do Sistema Nacional de Qualificações. São criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e as Ofertas Modulares de Formação, que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

Em 2008, dá-se o alargamento e diversificação da rede de Centros RVCC, passando a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO), passando de 270 Centros, em 2006, para 456 CNO, em 2010. Estes Centros, na sua maioria, beneficiam de financiamento comunitário.

Em jeito de balanço, e reportando aos anos mais recentes, não é possível “qualificar bem e depressa” tendo em consideração a meta a que se propôs a Iniciativa Novas Oportunidades. Nem se pode esperar que esta iniciativa fosse a solução para todos os problemas estruturais de educação de adultos que se foram “acumulando” ao longo dos anos.

Contrariamente às teorias defendidas por Paulo Freire, a Iniciativa Novas Oportunidades não almeja uma mudança ou emancipação social, os seus objetivos eram de “acelerar fortemente a qualificação dos portugueses, tendo em vista a convergência com os países mais desenvolvidos” através de “objetivos ambiciosos e de uma estratégia clara (...) de ação firme, persistente e determinada”.

Assim, trata-se de objetivos maioritariamente estatísticos que conduzissem ao equilíbrio face aos restantes países da União Europeia. A educação de adultos tem vindo, assim, sucessivamente, a ser relegada para uma gestão de recursos humanos, tendo em vista a convergência com os países mais desenvolvidos.

Não obstante o que atrás refiro, esta iniciativa teve o mérito de mobilizar uma enorme franja da população portuguesa, com baixos níveis de qualificação sendo um feito ainda maior, facto de ter criado em alguns adultos, o já mencionado *Efeito Mateus*, motivação para continuarem o seu percurso e darem valor à qualificação, mesmo que esta não confira certificação escolar.

Para além disso, possibilitou que muitos adquirissem competências ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, deixando de ser “info-excluídos” e abrindo-lhes “janelas para o mundo”.

7.2 O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O processo de RVCC em Portugal assumiu-se como um estímulo e um apoio à certificação, bem como o acesso a novas oportunidades de formação, permitindo um reconhecimento, por via de certificados e diplomas, por parte dos sistemas de educação e de formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso de vida, seja ele pessoal e/ou profissional.

Estes processos desenvolveram-se, inicialmente em Centros RVCC e mais recentemente em CNO, e baseiam-se na metodologia de balanço de competências, que permite identificar, avaliar e certificar os saberes e competências adquiridos pelos adultos.

Através da Carta de Qualidade dos CNO, da autoria da ANQ, I.P., foram identificados os aspetos críticos do funcionamento dos CNO, definidos os pilares estruturantes e as orientações a cumprir por cada um dos Centros, independentemente do seu enquadramento institucional e da sua contextualização local.

A atividade de um CNO, de acordo com a Carta de Qualidade, organiza-se tendo em conta um conjunto etapas de intervenção, conforme fluxograma que se reproduz de seguida, sendo que o processo de RVC assenta num conjunto de pressupostos metodológicos (Balanço de Competências e Abordagem autobiográfica que permitem a evidenciação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), orientado segundo o Referencial de Competências-Chave.

Conforme se pode verificar, uma das etapas da intervenção do CNO, consiste no reconhecimento, na validação e na certificação, definidos, inicialmente, na Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro e individualizados em três eixos distintos, que constam do Roteiro Estruturante da ANEFA publicado em 2002 e da Carta de Qualidade dos CNO (p. 15 a 19).



Fonte: Adaptado da Carta de Qualidade dos CNO, ANQ, I.P.

O eixo do reconhecimento decorre de atividades informativas, de aconselhamento e acompanhamento que conduzam à “identificação pessoal das competências previamente adquiridas”, e posterior reflexão e avaliação das mesmas, baseadas num conjunto de metodologias, estratégias e instrumentos que assentam na “lógica de balanço de competências e de histórias de vida” (ANEFA, 2002, p. 15, 29 e 31).

Este eixo possibilita ao adulto, em conjunto com um técnico do Centro, não só a análise, reflexão e apropriação do percurso de vida do adulto nos variados contextos, que servirão de base à elaboração do seu *dossier* pessoal, tendo em conta os referenciais de Competências-Chave, para que os seus saberes possam ser, posteriormente, validados e conseqüentemente, devidamente certificados, mas também, permitiam, identificar e encaminhar os adultos para outras ofertas de qualificação, mais adequadas ao seu perfil, competências e necessidades.

O segundo eixo, Validação de Competências-Chave, traduz-se num “ato formal” (ANEFA, 2002, p. 15 e 32) perante os formadores das respetivas áreas de Competência-Chave e o profissional de RVC, que

aconselharam e acompanharam o adulto neste processo, e em que ainda está presente uma figura externa ao Centro, o avaliador externo. Esta sessão tem por objetivo validar, à luz do referencial de Competência-Chave, as competências que foram comprovadamente evidenciadas no *dossier* pessoal do adulto.

Durante o processo, e sempre que detetadas lacunas em termos de competências evidenciadas face ao Referencial do nível de certificação para que se candidataram (escolar e/ou profissional), serão desenvolvidas ações de formação complementar (com um máximo de 50 horas por adulto em processo), baseadas nas áreas de Competências-Chave dos respetivos referenciais.

As áreas de competências-chave do referencial de nível básico são a matemática para a vida, a linguagem e comunicação, a cidadania e empregabilidade e as tecnologias de informação e comunicação, sendo que as do referencial de nível secundário são a cidadania e profissionalidade, a sociedade, tecnologia e ciência e a cultura, língua e comunicação. Ao nível da certificação do secundário, é exigida ainda uma língua estrangeira.

O último eixo, o da Certificação de competências dos CNO, corresponde ato oficial e formal de registo das competências, decorrentes da decisão do júri de validação, e perante um júri de certificação.

No final deste processo o adulto pode ser certificado totalmente em todas as áreas de competência-chave ou obter uma certificação parcial, sendo posteriormente encaminhado para um percurso formativo onde pudesse reforçar as suas competências e assim reforçar o processo de validação das unidades em falta.

Sempre que as competências reconhecidas e validadas não sejam suficientes para a certificação do adulto, ou este é encaminhado para percursos de formação complementar, estruturados de forma individualizada e personalizada, ou para uma oferta educativa e/ou formativa. As Formações Modulares Certificadas e os Cursos de Educação e Formação de Adultos assumem-se assim como instrumentos fundamentais para esse efeito, já que visam o reforço ou a aquisição de competências escolares e/ou profissionais dos adultos e permitem capitalizar percursos individuais de desenvolvimento de competências na sequência de processos de RVCC.

Esta etapa consiste na definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado pelo Centro Novas Oportunidades (CNO), tendo em vista a continuação do seu percurso

de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC, através da identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de próprio emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional.

Através da Iniciativa Novas Oportunidades, utilizou-se a consolidação e expansão destes dispositivos, através nomeadamente do alargamento da rede de CNO, a diversificação de ofertas de educação e formação e o reforço da articulação destes instrumentos, com condições essenciais para o desenvolvimento do país.

Atualmente, os CNO iniciam a sua intervenção com as etapas de *Acolhimento*, *Diagnóstico* e *Encaminhamento* representando estas uma mais-valia, quer para os candidatos, quer para a equipa técnico pedagógica que os integram, bem como para a regulação e/ou criação de ofertas formativas por parte das várias entidades formadoras (escolas, centros de formação, empresas de formação, etc.), atualmente, são desenvolvidas pelo TDE, perfil criado, em 2008, pela ANQ, I.P.

A dimensão da equipa de cada CNO, varia em função dos patamares de funcionamento que cada Centro deve cumprir anualmente, nos termos do definido na Portaria supracitada e, em matéria de financiamento, do constante do Regulamento Específico da respetiva Tipologia de Intervenção do POPH.

Para além destes técnicos, fazem parte da equipa técnico pedagógica do CNO, segundo a legislação em vigor - artigo 6.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio – os elementos abaixo identificados, com as seguintes funções/atribuições genéricas:

	ATRIBUIÇÕES	REQUISITOS
DIRETOR	<ul style="list-style-type: none"> • Representar institucionalmente o CNO; • Nomear o presidente do júri de certificação constituído no âmbito dos processos de RVCC; • Homologar as decisões do júri de certificação, promovendo e controlando a emissão de diplomas e certificados; • Homologar os diplomas e certificados emitidos por entidades promotoras. 	Não aplicável.
COORDENADOR	<p>O coordenador assegura, sob orientação do diretor, a dinamização da atividade do CNO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a candidatura técnico-pedagógica do CNO, o Plano e o Relatório de Atividades, em articulação com restante equipa; • Desenvolver, com a restante equipa, a organização, concretização e avaliação das diferentes etapas de intervenção do centro; • Dinamizar a realização e o aprofundamento do diagnóstico local, a conceção e a implementação de ações de divulgação, bem como a constituição de parcerias, nomeadamente para efeitos de encaminhamento dos adultos inscritos no centro; • Promover a formação contínua dos elementos da equipa; • Assegurar a autoavaliação permanente do CNO; • Disponibilizar a informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa à atividade do centro, articulando com os serviços, organismos e estruturas competentes para o efeito. 	Habilitação académica de nível superior.
TDE	<p>É responsável pelo acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos inscritos no CNO, competindo-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o trabalho desenvolvido pelos técnicos administrativos na etapa de acolhimento; • Desenvolver e orientar as sessões de trabalho que permitem, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação, recorrendo para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário; • Organizar o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas, externas e internas, em articulação com o profissional RVC e com as entidades formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes. 	<p>Habilitação académica de nível superior.</p> <p>Conhecimento das ofertas de educação e formação, nomeadamente as destinadas à população adulta.</p> <p>Conhecimento das técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação.</p>
PROFISSIONAL DE RVC	<ul style="list-style-type: none"> • Participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; • Acompanhar e apoiar os adultos na construção de PRA, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida; • Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando -os para outras ofertas formativas, ou para formação complementar; • Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências; • Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos. 	<p>Habilitação académica de nível superior.</p> <p>Conhecimento das metodologias específicas.</p> <p>Experiência no domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento de balanços de competências e construção de PRA.</p>
FORMADOR (Vertente Escolar)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o processo de RVCC desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do PRA no âmbito das respetivas áreas de competências; • Participar com o profissional de RVC na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revelar necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas; • Organizar e desenvolver as ações de formação complementar, da responsabilidade do centro, que permitam ao adulto aceder à certificação, de acordo com os referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ); • Participar, conjuntamente com os outros elementos da equipa e com o avaliador externo, nos júris de certificação. 	<p>Habilitação para a docência em função da área de competências-chave respetiva (definidas no Despacho n.º 11203/2007, de 8 de junho).</p> <p>Certificado de Competências Pedagógicas.</p> <p>Experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos.</p>
TÉCN. ADM.	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder, sob orientação do coordenador, do TDE e do profissional de RVC, ao acolhimento dos adultos no CNO; • Apoiar a atividade do CNO, no plano administrativo-financeiro, sempre que aplicável, através do registo dessa atividade no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). 	<p>Habilitação académica de nível secundário.</p> <p>Conhecimentos de informática na ótica do utilizador.</p>

CAPÍTULO II. NARRATIVA BIOGRÁFICA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1. Uma breve retrospectiva do Percurso Académico

Frequentei o ensino básico repartido entre o ensino particular e o oficial. Inicialmente, a transição foi um choque para mim, porque estava habituada a um outro nível de educação e postura por parte dos colegas, que não foi o que fui encontrar num primeiro momento. Com o tempo, soube rodear-me das companhias certas e a integração decorreu normalmente.

No 10.º ano optei pela área C - Economia, esta escolha baseou-se no fato de adorar as disciplinas de matemática e contabilidade e, confesso que talvez também um pouco por influência familiar. Em 1992, ao finalizar o 11.º ano de escolaridade prestei provas para ingressar no ano propedêutico na Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais da Universidade Católica de Lisboa, tendo ficado aprovada, dando-me assim a possibilidade de entrada direta para a Licenciatura em Economia, caso ficasse aprovada em dez das doze disciplinas que o compunham.

Frequentei esta faculdade desde 1992 até finais de 1998, ano em que terminei a Licenciatura. Foi uma mudança muito grande, não só pela transição para um ambiente já universitário em que tinha o “peso” da responsabilidade de cumprir com as minhas obrigações, mas também pela classe social da maioria dos alunos que frequentam esta Universidade. O ano propedêutico e a aprovação na Licenciatura eram um tudo ou nada, visto que se a deixasse a meio, para todos os efeitos, as minhas habilitações eram o 11.º ano de escolaridade. Iniciei a Licenciatura com todas as disciplinas feitas do ano propedêutico, e duas do 1.º ano da Licenciatura já concluídas. Foi difícil, nomeadamente a disciplina de Informática - que envolvia programação em linguagem pascal - por ser lecionada por uma professora com pouco ou nenhum perfil para desempenhar aquelas funções, no que diz respeito a transmissão de conhecimentos, à envolvimento com alunos e à capacidade de comunicação.

Já me tinha acontecido no 10.º ano de escolaridade, e voltou a acontecer na Licenciatura, deparar-me com dificuldades em me conseguir dedicar ao estudo de uma disciplina quando não consigo “simpatizar” com o professor que a ministra. Quando digo simpatizar, não quero dizer em termos de me agradar, mas refiro-me estritamente ao nível do reconhecimento do bom desempenho que está a ter, para comigo, claro, na transmissão dos conhecimentos escolares.

Dou o exemplo, numa disciplina do 2.º ano da Licenciatura, cujas aulas teóricas eram sempre ministradas pelo mesmo Professor, só a consegui fazer à terceira tentativa.

Nas duas primeiras tentativas sempre fui a todas as aulas, tinha os cadernos impecáveis, estudava, mas quando chegava ao exame não passava. Confesso que nunca gostei da forma de estar e de se

relacionar deste Professor em concreto, nomeadamente ao nível da sua postura nas aulas, da sua forma de transmitir os conhecimentos e comunicar com os alunos e do seu tom de voz. O registo das aulas era sempre o mesmo, a maneira de explicar uma questão era sempre a mesma, a forma de explicar não variava de um ano para o outro - quase que ousaria dizer que o caderno teria a mesma ordem, usando as mesmas palavras e os mesmos exemplos. Na terceira tentativa, decidi que não iria mais às aulas teóricas e que só frequentaria as aulas práticas ministradas por “monitores”. Achei que não perdia nada em tentar, os cadernos estavam lá, sabia qual era a literatura de apoio e arrisquei. Resta dizer que fiquei aprovada com quinze valores no exame.

Este é um típico exemplo de que Paulo Freire (1983, p. 66) expôs como sendo uma conceção bancária da educação que opõe o educador e o aluno. Esta forma de ensinar distingue dois momentos de intervenção por parte do educador. Numa primeira fase que o educador adquire os conhecimentos e procura a documentação e fundamentação para o que pretende ensinar, e um segundo momento em que, narra o resultado das suas pesquisas, considerando o seu papel, central e de poder / autoridade face ao conhecimento que detêm, em oposição ao dos alunos que têm uma posição meramente passiva, limitando-se a ouvir, copiar e escrever o que lhes é transmitido. Não há qualquer chamada de intervenção dos alunos no seu processo de aprendizagem, tratando-se de uma mera transferência de conteúdos, contribuindo assim para a desmotivação e falta de interesse por parte de quem está em sala de aula. Acresce ainda que todo este processo desenvolve-se com base num currículo fechado, no qual o aluno não teve qualquer influência na sua determinação, limitando-se a cumpri-lo passivamente.

Sempre considerei esta Licenciatura muito teórica e nunca me imaginei a fazer um trabalho tão macro e abstrato. Por essa razão, o fim da Licenciatura era, para mim, uma incógnita relativamente à minha integração no mercado de trabalho, visto gostar de me envolver em situações mais práticas e não tanto de me deter nas teorias.

Hoje acredito que o que me deu motivação para a concluir foi pensar que a Licenciatura que iria dotar com uma série de ferramentas que me permitiriam ter capacidade para depois as poder aplicar noutros contextos, que não necessariamente na área puramente económica.

2. Curso de Formação Inicial de Formadores

Em 1997, ainda a frequentar a Licenciatura, tive a oportunidade de realizar um curso de Formação Inicial de Formadores, ministrado num Centro de Formação Profissional do IEFP, I.P.

Nesta altura, encarei esta ação de formação como uma eventual - mas pouco provável – área profissional, visto me encontrar na reta final da Licenciatura e não saber como iria encontrar o mercado de trabalho na altura em que a terminasse.

Foi um curso que, de uma forma geral, gostei de frequentar, visto ter descoberto uma área nova, onde nos ensinaram técnicas, metodologias, dinâmicas e posturas que devemos adotar estando no papel de formadores, mas também, por ter conhecido novas pessoas com experiências pessoais e / ou profissionais diferentes da minha.

Hoje, tenho a perfeita noção de como esta ação teria sido insuficiente se tivesse optado por enveredar na área da formação vestindo a pele de formadora. É claro que cada formador tem a sua forma de estar em “sala” e que não há nada como a experiência para nos irmos moldando e aperfeiçoando enquanto profissionais, qualquer que seja área de atuação.

No entanto, esta ação permitiu-me perceber que se quisesse um dia “experimentar” ainda teria muito que aprender, nomeadamente, em termos de postura e confiança para estar à frente de outros que, apesar de estarem ali para adquirirem e/ou consolidarem conhecimentos e competências várias, no fundo e no imediato, também me estariam a avaliar enquanto profissional.

3. Bolseira do Programa de Estágios Profissionais

Pouco tempo após ter terminado a Licenciatura, inscrevi-me num Centro de Emprego do IEFP, I.P., onde me apresentaram o Programa de Estágios Profissionais, direcionado para recém-licenciados à procura do primeiro emprego, com vista à sua inserção na vida ativa.

Candidatei-me assim ao Programa Estágios Profissionais, com a duração de 12 meses, que iria decorrer em Lisboa, nos serviços Centrais IEFP, I.P., por um período de um ano, não renovável.

O processo de seleção das várias candidaturas, para além dos requisitos básicos, de análise de *Curriculum Vitae* e verificação das Licenciaturas exigidas para cada área, baseava-se numa entrevista pública.

Para este momento, preparei-me lendo diversos documentos e legislação relacionada com a orgânica e funcionamento da Entidade para a qual concorri. Fui selecionada para iniciar o estágio profissional.

Em janeiro de 1999, iniciei o meio percurso profissional através de um Estágio Profissional na área da Formação Profissional, mais precisamente no Núcleo de uma Direção de Serviços que tinha como função primordial a coordenação de vários CT/FP, de Gestão Direta e Participada do IEFP, I.P.

Foi o meu primeiro contacto com o “mundo” do trabalho e a minha primeira remuneração.

Iniciei o estágio sem qualquer formação de integração e, no primeiro dia depois de uma breve apresentação da atividade desenvolvido pelo Núcleo, e visita às instalações, onde iria ficar colocada, fui apresentada aos colegas da Direção de Serviços.

Na primeira semana forneceram-me uma imensidão de literatura relacionada com a criação e orgânica da Entidade integradora (que já tinha lido para me preparar para a entrevista), regulamento do colaborador, regulamento dos programas do FSE, plano de atividade e relatórios de atividade, etc.

Curiosamente - ou talvez não - cometi o mesmo “erro” em estágios que orientei posteriormente, com a pequena diferença - que não sei terá uma grande utilidade imediata, face à quantidade de informação nova que se tem que absorver – procurei, de uma forma resumida dar uma perspetiva generalista sobre organização da Entidade enquadradora e, em particular, da Unidade Orgânica (UO) onde o estágio iria decorrer, descrevendo as principais atividades a desenvolver, e evidenciando com documentação resultado dessas atividades. Quando digo que cometi um “erro”, digo-o porque já estive nas duas posições: enquanto estagiária em que nos sentimos perdidos nos primeiros tempos, com tanta informação a assimilar e às vezes sem termos a noção do que é importante reter para o desempenho de tarefas futuras, numa organização com a dimensão desta Entidade, e outra enquanto orientadora de estágio, com o trabalho do dia-a-dia para cumprir, sentindo a necessidade de não “abandonar” quem chegou de novo e que necessita de linhas orientadoras.

Como é óbvio, todos estes documentos continham informações e conteúdos importantes para o meu desempenho futuro, no entanto, esta leitura descontextualizada e sem explicações de quem está no terreno, de pouco serve no imediato. A maior utilidade que vejo será que, futuramente - e sempre que necessário - conseguir mais facilmente localizar a informação.

Trata-se pois, de um processo de socialização que se traduz na adaptação que ocorre quando uma pessoa é integrada numa organização em que o novo elemento é submetido ou confrontado com uma série de informação, que poderá assumir várias formas (legislação, documentação interna, formação (formal e informal), reuniões, etc.) de modo a que com ela possa conhecer melhor a cultura organizacional da entidade, com ela motivar-se e assim, na sua nova função desempenhá-la com maior sucesso em prol dos resultados obtidos.

Sistema de Comportamento Organizacional



Fonte: Modelo de Funcionamento dos Centros de Emprego do IEFP, I.P.

Hoje percebo que esta forma de acolhimento e integração isoladamente poderá não ser a mais correta uma vez que a assimilação não é feita de forma integrada e contextualizada com as tarefas que vamos aprendendo e desempenhando. Pela minha experiência, verifico que, as práticas existentes são várias e não estão concertadas e/ou organizadas quando aplicadas a casos isolados.

Somente cerca de um mês após o início do estágio é que tive a oportunidade de frequentar uma ação de formação com a designação de *Integração do IEFP, I.P.*, com a duração de 35 horas.

Esta ação foi essencial uma vez que foram transmitidos conceitos e informações básicas sobre o funcionamento, organização e estrutura desta organização, nomeadamente, a estrutura orgânica e competências das várias UO - centrais e locais -, o sistema interno de comunicação escrita que permitiu identificar e ensinar a utilizar, de forma correta, os modelos e impressos utilizados interna e externamente para transmissão de informação escrita e o Regime de Pessoal – estatutos e regulamentos.

Com esta formação fiquei com uma noção generalista da organização, sua dimensão e atribuições de cada Departamento e UO, nomeadamente as estruturas locais que contactam diretamente com os utentes para os quais os seus serviços se direcionam, CT/E e CT/FP.

Ao frequentar esta ação apercebi-me que estariam previstas outras que me poderiam ser úteis na execução das tarefas que me foram atribuídas. Assim, propus superiormente, que me fosse concedida autorização para frequentar duas ações de formação que iriam decorrer no âmbito do Programa de Estágios Profissionais ao nível dos Centros de Formação Profissional de Gestão Direta do IEFP, I.P., com vista à integração de vários técnicos de formação.

Estas ações, com a duração de 35 horas cada, permitiram-me adquirir conhecimentos teóricos relativamente ao planeamento e organização da formação (documentos necessários, forma de organização de um dossier técnico-pedagógico, legislação existente, etc.), bem como relativamente

ao preenchimento de formulários necessários aos processos de candidatura a fundos do FSE, conhecimentos estes que se revelariam fundamentais, na medida em que me deram bases e alguma confiança para desenvolver este trabalho junto de outras colegas mais experientes nestas tarefas.

Hoje, refletindo sobre esta atitude em concreto, verifico que mobilizei esforços na procura de formação que me permitisse corresponder e responder aos “novos desafios laborais” que se impunham e para os quais não tinha experiência e/ou conhecimento (Sanz Fernández, 2008, p. 87).

A Direção de Serviços, e mais concretamente o Núcleo a que fiquei afeta, de uma forma generalista, tinha as seguintes atribuições: a) conceber, propor e assegurar os mecanismos de coordenação técnica e de acompanhamento das ações de formação desenvolvida pelos CT/FP, de gestão direta e participada; b) estudar e propor as linhas de orientação e os parâmetros para elaboração dos planos de atividade e orçamentos dos Centros de Formação, a partir de um diagnóstico de necessidades de formação que contemplem as necessidades atuais e prospetivas do mercado e dos ativos, visando contribuir para desenvolvimento económico e social da sua área de intervenção; c) acompanhar a aplicação, a nível local, dos procedimentos técnicos, em articulação com as cinco Delegações Regionais.

Fundamentalmente, esta Direção de Serviços, tinha como função dar apoio técnico – a nível financeiro e pedagógico – aos vários Centros de Formação da rede do IEFP, I.P., quer se tratasse de CT/FP de Gestão Direta ou de Gestão Participada.

O contato com os Centros era estabelecido diariamente, uma vez que existiam muitas solicitações feitas informalmente via telefone. Durante o ano, e em alturas específicas, os serviços procediam à análise de documentação / informação diversa – orçamentos, alterações orçamentais, relatórios de atividade, planos de atividade, formulários de candidaturas ao FSE, formulários de pedidos de reembolso ao FSE, formulários de pedido de saldo ao FSE, etc.

Considero que a minha integração, quer ao nível dos recursos humanos, quer ao nível do trabalho a desenvolver correu muito bem, sempre estive recetiva a aprender e senti liberdade para apresentar e sugerir propostas de melhorias.

Durante esse período, que no fundo coincidiu com o ano civil, tive oportunidade de “experimental” todas as fases de trabalho deste Núcleo participando ativamente em todas elas (mais à frente irei falar um pouco sobre as mais significativas). Foi muito enriquecedor, aprendi imenso, conheci pessoas excecionais que ainda hoje guardo comigo. Senti-me verdadeiramente integrada na equipa.

Nesta fase a minhas maiores dificuldades estavam relacionadas com as terminologias usadas e questões de ordem financeiro / contabilística mas após algum período de adaptação e com o

acompanhamento da responsável de estágio, rapidamente criei as dinâmicas de trabalho. Terminei o Estágio Profissional a 14 de janeiro de 2000 com classificação de Muito Bom.

4. Do Estágio Profissional ao Contrato de Trabalho a Termo Incerto

No final do Estágio Profissional, propuseram-me um Contrato de Trabalho a Termo Certo, com a duração de um ano, para dar continuidade às tarefas até aí desenvolvidas, uma vez que se encontravam a ser implementadas a lógica das Unidades Capitalizáveis no desenvolvimento de ações de formação profissional.

Ainda no decorrer deste contrato, e na sequência da implementação do Plano Nacional de Emprego (PNE), o meu contrato foi convertido num Contrato de Trabalho a Termo Incerto.

Entretanto, abriram concursos para Técnico Superior para o IEFP, I.P., aos quais concorri e fiquei aprovada, ficando assim, desde novembro de 2000, com um Contrato de Trabalho Sem Termo, mantendo-me sempre afeta ao local onde realizei o meu Estágio Profissional.

Dei assim continuidade às tarefas que até então já realizava, alargando um pouco o meu campo de atuação, uma vez que a minha relação contratual com o IEFP, I.P. se vinha a aproximar da dos restantes colegas, o que se refletia não só nas minhas atividades diárias com também em termos de quantidade e grau de responsabilidade do trabalho distribuído.

Durante o período em que estive nestes serviços, e visto que fazia parte das atribuições do Núcleo, o acompanhamento técnico pedagógico das ações de formação profissional desenvolvidas pela rede de CT/FP do IEFP, I.P. - Gestão Direta e Participada - realizei inúmeras visitas de acompanhamento aos Centros para análise dos seus suportes documentais, bem como das práticas desenvolvidas.

Estas visitas não eram realizadas com um carácter de auditoria, mas antes de monitorização, acompanhamento e aconselhamento, com vista à melhoria contínua de procedimentos através da verificação no local e posterior elaboração de propostas de melhoramentos a implementar pelos Centros, de modo a cumprir com todos os requisitos previstos na legislação em vigor. Dela resultava um relatório para apreciação da Comissão Executiva do IEFP, I.P. que depois seria remetida aos Centros sob a forma de recomendação.

Com estas visitas, pude viajar de Norte a Sul do país, e conhecer boa parte dos CT/FP, que a maioria dos colegas do IEFP, I.P. não conhece – alguns nem sabem que existem – partilham experiências com os colegas que lá trabalham relativamente à forma como cada Centro se organiza.

Através destas visitas verifiquei que cada Centro, seja de Gestão Direta ou Participada, tem a sua organização específica, definida por quem a dirige no momento, não existindo procedimentos e documentos uniformes na organização da formação, recorrendo a documentos criados individualmente pelos Centros em função das necessidades sentidas no dia-a-dia (por exemplo, *layout* de cronogramas e folhas de sumário distintas, etc.).

Hoje, tenho a perfeita consciência que faltaram, nestas visitas de acompanhamento, o contato com os principais envolvidos na ação: formandos, formadores e equipa técnica. A maior preocupação, neste trabalho, sempre foi a organização documental - administrativa, financeira e técnico-pedagógica – em detrimento do apuramento da qualidade da atividade formativa desenvolvida, a forma como os conteúdos estavam a ser transmitidos e apropriados pelos formandos, as dificuldades dos formadores na preparação dos conteúdos, as condições dos espaços formativos, as preocupações dos técnicos envolvidos na coordenação, etc..

A par do trabalho/atividade “normal”, alguns colaboradores, eram nomeados para representar o IEFP, I.P. em Acordos de Cooperação com várias entidades. Estas entidades propunham, mediante uma determinada contrapartida financeira, projetos de formação para os seus pares/associados e outros, cabendo aos representantes do IEFP, I.P. verificar e analisar a pertinência das propostas bem com a aplicabilidade dos fundos, em termos de fundamentação, aplicabilidade e utilização dos meios financeiros tendo em conta os objetivos que se pretendiam alcançar.

Foi nestas funções que conheci uma pessoa que me deu algumas ferramentas e instrumentos de trabalho - aprendi a ser minuciosa, crítica, exigente, e a ter atenção aos pormenores – e que, mais tarde, me viria a convidar para desempenhar funções de coordenação num Centro de Formação Profissional do IEFP, I.P.

Também tive a oportunidade de participar em Júris das Provas de Aptidão Profissional dos Cursos da Casa Pia de Lisboa, I.P., e aqui sim, pude constatar a ligação e cumplicidade existente entre formadores e formandos, peças essenciais e fundamentais da formação.

À parte destas atividades mais diferenciadas, a Direção de Serviços, como pude constar ao longo dos anos, desenvolvia um trabalho que se ia alimentando ao longo do ano - alterações orçamentais, formulários de reembolso e de alteração, etc. – e para os quais tinha técnicos em número mais que suficiente face às necessidades mas, em contrapartida, desenvolvia outras tarefas que, face ao seu carácter sazonal, exigiam o esforço adicional de todos para que fossem concluídas no tempo exigido - candidaturas e saldos ao FSE, apresentação do Orçamento, Plano de Atividades. Ou seja, existiam picos de trabalho que muitas vezes se traduziram em horas extraordinárias, de modo a que os prazos estipulados fossem cumpridos mas, de uma forma geral, os momentos de estagnação e paragem

eram em número superior. Estes últimos para mim eram uma verdadeira tortura e fonte de uma enorme desmotivação.

Se, durante algum tempo, o ter que me levantar de manhã para ir trabalhar era um entusiasmo, não só pelo trabalho, mas também devido a um grupo de pessoas com quem privava, com o tempo, esse sentimento foi-se desvanecendo, ao ponto de me encontrar completamente desmotivada.

Pensado nesse assunto hoje, muitas destas sensações ocorreram na sequência da saída da Diretora de Serviços em que as dinâmicas e rotinas do Núcleo se alteraram por completo, tendo sido integrada uma chefia que não interagia com os técnicos, com muito poucos conhecimentos técnico na área e, extremamente desconfiada.

Ao longo dos cinco anos que estive neste serviço, tentei sempre ir ao encontro do que me era solicitado, julgo que poderei dizer que ultrapassei, em muitos casos, o que me era pedido. Nunca gostei de estar parada, da sensação de vazio, de não ter trabalho para executar. Nestes momentos de paragem, ia “inventando”, por minha iniciativa e criatividade, complementando e enriquecendo as tabelas de registo e controlo de determinados dados que, no futuro, poderiam vir a ser úteis para consulta.

Foi por essa razão que, no início de 2004 aceitei, num ápice e sem grande reflexão no que esta decisão poderia envolver - em termos profissionais e pessoais - um convite para ir coordenar o *Núcleo de Planeamento, Promoção e Organização* de um Centro de Formação Profissional. Os pensamentos que me ocorreram nesse momento foram a necessidade de mudança face à enorme desmotivação que sentia em relação ao trabalho que desenvolvia na altura e a proximidade física onde esse Centro estava localizado e a minha residência, visto ter uma filha ainda pequena na altura e não querer ficar a uma grande distância dela uma vez que iria entrar para o infantário nesse ano. Nessa altura não estava ciente das competências – técnicas e humanas - que seriam necessárias para desempenhar as funções que me propuseram, mas achei que não deveria ser um trabalho que não conseguisse aprender e que empenho a fundo poderia alcançar bons resultados.

Na altura em que me confrontaram com esta hipótese nem pedi um tempo para pensar em casa e falar com a família, foi mesmo ali, no momento, que pensei sobre o assunto. Assim, resolvi sair da minha rede de segurança e aceitar o convite.

Talvez se usufrísse de um tempo para ponderar, e não tivesse reagido por impulso, tivesse cometido o erro de recusar. Ainda bem que não o fiz, estou certa disso hoje.

Depois, quando comecei a pensar sobre o assunto, por um lado, sentia um medo imenso em deixar o meu porto seguro, ir para um espaço que me era desconhecido, sem conhecer uma única pessoa, e

separar-me de um grupo de colegas cuja relação foi além da relação profissional e, por outro, sentia uma estagnação em termos de aprendizagens e de evolução profissional e faziam pensar que tomei a decisão correta.

Estive ainda uns meses nos Serviços Centrais e, em março recebi a indicação que iria para o Centro de Formação a partir de 4 de abril de 2004.

Quando me confrontei com a mudança - quando a minha nomeação foi aprovada e foi tornada pública - pensei que já não haveria volta a dar, só tinha era que “erguer a cabeça e bola para a frente que atrás vem gente”.

Foi o momento certo, estava a precisar de uma mudança e de um desafio.

5. Centro de Formação Profissional

É curioso que me lembro perfeitamente do meu primeiro dia nesse Centro.

Lembro-me que estávamos em abril de 2004, que me desloquei de metro, que cheguei lá à hora indicada, por volta das 9 horas e 30 minutos - sei perfeitamente o que levava vestido – recorde-me de me dirigir ao segurança e pedir para falar com o Sr. Diretor do Centro. Isto diz muito do quanto este período me marcou. Não me lembro do meu primeiro dia de trabalho em 1999, de nenhum pormenor.

A conversa com o Diretor foi bizarra, fiquei com a perfeita noção que não era bem-vinda, fui muito mal recebida. Fez questão de deixar claro que não me tinha escolhido para desempenhar aquelas funções, que o trabalho era muito exigente e não sabia se eu o conseguiria realizar. Não havia necessidade de me ter hostilizado daquela forma, sem antes me ter dado a oportunidade de mostrar as minhas capacidades e potencialidades. Vale-me o consolo que mudou de opinião, sobre mim e o meu trabalho, ao ponto de mais tarde me ter convidado para trabalhar com ele noutra Centro.

Como já referi, iniciei funções como coordenadora do Núcleo de Planeamento, Promoção e Organização em abril desse ano e, confesso que o primeiro mês e meio foi stressante, ao ponto de pensar “o que fui fazer e onde me vim meter”, de ir para casa a correrem-me lágrimas pela cara e pensar que fiz a maior asneira da minha vida.

Num primeiro impacto, esta reação não foi tanto por receio do trabalho envolvido – que, para mim, encarei como um desafio - mas porque me senti desconfortável com a equipa e muito mal recebida, logo no primeiro dia, pelo Diretor.

Em abril, quando iniciei funções no Centro de Formação Profissional, a anterior coordenadora apesar de ter sido transferida para outro Centro de Formação, ainda esteve lá cerca de um mês e senti, entre ela e a equipa muita tensão. Inicialmente associei o mau ambiente e a tensão, como uma reação à minha chegada e revolta e tristeza pela saída da anterior coordenadora em oposição à minha chegada.

Como já mencionei, felizmente que relativamente à relação com o Diretor tudo mudou e que, a sensação que tinha relativamente à tensão na equipa não se devia à revolta pela saída da anterior coordenadora, mas sim pela sensação de alívio que sentiam com a sua saída, e também de alguma contenção na relação comigo visto esta ter “minado” a minha chegada com comentários sobre a minha pessoa e forma de estar, sem no entanto, nunca ter trocado uma só palavra comigo.

Em jeito de desabafo, os primeiros seis meses foram tempos de verdadeiras aprendizagens e crescimento pessoal e profissional.

Rapidamente contatei que o trabalho do Centro em nada se compara com o que fazia nos Serviços Centrais. Ali temos que dar resposta de imediato às situações que surgem, lidamos diretamente com utentes, formandos e formadores sem qualquer “rede” de segurança.

Sempre que um novo colega é integrado na equipa, não são feitas ações de formação, temos que aprender uns com os outros, a trabalhar com as aplicações informáticas desenhadas pelos Serviços Centrais e no fundo ir aprendendo e crescendo, conforme as situações vão surgindo, pedindo a opinião aos colegas, lendo as Circulares existentes e usando muito bom senso. Foi também assim que aprendi grande parte dos conhecimentos técnicos e outros que, não sendo técnicos, são ferramentas fundamentais para gerir a equipa e procurar dar resposta a quem nos procura. Fui aprendendo com o dia-a-dia e reestruturando as aprendizagens que ia fazendo, com o tempo e as situações com que me deparava.

Posso dizer que, de uma forma geral, sempre tive o apoio de toda a equipa que coordenei - e que no fundo me integrou, apresentou o trabalho, as tarefas que executavam, os documentos que utilizavam, indicaram-me as Circulares que deveria ter em atenção, etc. Neste sentido, o acolhimento nos Serviços Centrais não foi comparável visto que aí, o espírito de equipa e de camaradagem não estão tão presentes, em contrapartida ao de competição e rivalidade que estão muito mais acentuados, pelo menos neste momento inicial. No período de integração em 1999 senti que as pessoas reagem apreensivamente aos novos colegas, parece que têm medo que estes lhes venham tirar “espaço”.

Hoje sei que mereço e tenho o respeito deles, são pessoas que me viram crescer enquanto profissional, presenciaram o meu desempenho, empenho e dedicação. Sei que sabem que muito agradeço a muitos dos que por lá estão ou por lá passaram, toda a ajuda, apoio e colaboração ao longo destes oito anos.

Anos antes tinha ouvido um colega opinar que todos os trabalhadores do IEFP, I.P. deveriam, de três em três anos, mudar de local de trabalho e que deveria ser obrigatório a passagem por uma UO local. De facto, se na altura, confortavelmente nos Serviços Centrais, não pude entender o alcance destas palavras, hoje partilho, inteiramente, da mesma opinião. É nas Unidades Locais que se aprende, que se dá valor à missão do IEFP, I.P. e é onde verdadeiramente se cresce enquanto profissional e pessoa, mas também devo acrescentar a esta opinião que nem todos os técnicos têm perfil para ser o “rosto” da casa em que trabalhamos.

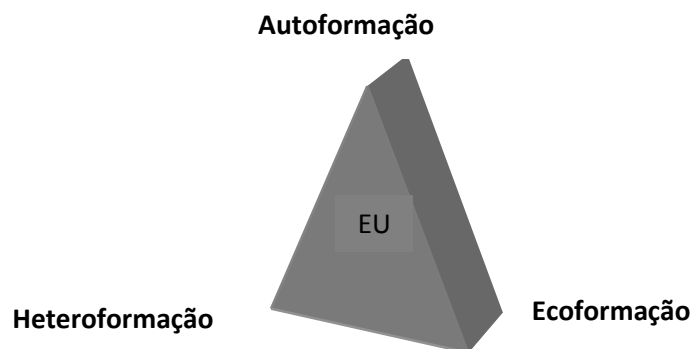
No fundo, os técnicos que dão a “cara” pela instituição junto dos seus utentes, são os que se encontram afetos aos CT/E e CT/FP de Gestão Direta. Estes devem ser pessoas com uma grande capacidade de ouvir, de se disponibilizarem - o necessário -, saber falar no momento certo, usando as palavras certas, procurando soluções e propondo estratégias e alternativas a quem está do “outro lado”, muitas vezes em situação de desespero, depois de já ter relatado a sua história uma série de vezes a várias pessoas. Seria bom que todos os técnicos que contactam com o público tivessem frequentado uma ação de formação de formadores, dinâmica de grupos e gestão de conflitos.

Voltando ao meu início no CT/FP...confrontei-me com uma série de falta de conhecimentos teóricos e técnicos relacionados com o dia-a-dia de um Centro desta natureza, desde o atendimento de utentes, ao conhecimento das particularidades de cada modalidade de formação e respetivos público-alvo, à organização da formação, aos conhecimentos técnicos para operar com as plataformas informáticas de gestão da formação, etc.

Tive que os aprender sozinha, e com muita ajuda de todos os que me rodearam, colegas e utentes, a eles muito devo o que sei e sou hoje enquanto profissional, mas também enquanto pessoa.

No fundo passei um processo intenso de aprendizagem muito centrada na autoformação, visto que, no seu conceito mais amplo, a formação é o resultado das interações connosco, com os outros e com o ambiente, sendo a autoformação a componente mais importante de todos este processo (Pineau, 1983,1991, cit. in Canário, 2008).

Assim, segundo autores como Gaston Pineau (1991), a autoformação é uma componente da formação vista como um processo tripolar, de interação permanente entre três pólos principais, o Eu (autoformação), os Outros (heteroformação) e as Coisas (ecoformação).



O vértice da autoformação é o mais importante, na medida em que se traduz na apropriação da influência dos outros (heteroformação) e dos contextos (Ecoformação).

Na heteroformação inclui-se a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, da formação formal, etc. correspondentes ao meio ambiente cultural que nos rodeia. No pólo ecoformação estão refletidas as influências físicas, climatéricas, e as interações físico-corporais que dão forma à pessoa e que produzem uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado à experiência vivida.

As principais competências que tive que desenvolver foi o saber ouvir e falar ponderadamente com as pessoas, sejam elas colegas, formadores, formandos ou simplesmente utentes, e ouvir e falar com o respeito, que todos me merecem, expondo o meu ponto de vista e apelando muitas vezes à razão.

Este processo de aprendizagem baseou-se nas situações que fui vivendo e nas aprendizagens que fui fazendo por essa via, procurando melhor continuamente. No fundo vim a comprovar, tal como Josso (2008) defendeu, que a melhor aprendizagem é a que é obtida pela via da experiência, pela vivência dos fatos, pensado sobre eles e reaprendendo.

Vim também nesta fase profissional constatar que a aprendizagem informal representa a maior parcela de aprendizagem que realizamos durante toda a nossa vida, mesmo no caso de pessoas altamente qualificados (Coombs *cit. in* Cavaco, 2002).

Nestas novas funções, as principais atividades desenvolvidas, consistiam em planear as intervenções formativas com base em sugestões de áreas e saídas de profissionais apresentadas pelos CT/E da área de intervenção do Centro e pelos membros do Conselho Consultivo do Centro – cujos membros representam entidades patronais, sindicatos e associações, bem como a Direção Regional de Educação e a Câmara Municipal de Lisboa - analisando e caracterizando o meio, as organizações e as atividades profissionais da área de abrangência em que o Centro de Formação se encontra inserido.

Para tal, é elaborado, por ano civil, uma proposta de Plano de Atividades formativas, identificando saídas profissionais - que obrigatoriamente terão que constar do, recentemente criado, Catálogo Nacional de Qualificações - duração total, datas de início e fins previstas e modalidades de formação em que estarão enquadradas cada ação de formação.

Após aprovação do Plano de Atividades pelo Conselho Diretivo do IEFP, I.P., é necessário divulgá-lo pelos vários CT/E e por outras entidades, nomeadamente, Escolas, CNO, Associações, etc.

A nível interno esta divulgação é feita através de uma aplicação informática que gere, a nível nacional, toda a informação relativa à formação desenvolvida pelos Centros de Formação do IEFP, I.P., e que faz a ponte, não só com o aplicativo de Gestão Financeira que suporta os pagamentos dos apoios sociais aos formandos, como também como a base de utentes dos Centro de Emprego e cruzamento de dados com a Segurança Social.

Hoje trabalho de olhos fechados nesta aplicação, conheço os seus pontos fortes e fracos. Esta aprendizagem, que faço desde 2004, foi inicialmente transmitida por um colega, que atualmente é o Diretor do mesmo, mas é lógico que, com o passar do tempo, com as horas que dedico a manusear o aplicativo, com as novas funcionalidades que a plataforma foi adquirindo, fui aprofundando os meus conhecimentos, através de formação que frequentei, de troca de impressões com outros colegas e também de autoaprendizagem face às necessidades que fui sentindo.

Depois de aprovado e divulgado o Plano de Atividades, no decorrer no ano, vamos recolhendo várias inscrições sendo que, à medida que se vai alcançado um número razoável de utentes em lista de espera, vamos diligenciando no sentido de planificar a atividade formativa, calendarizar as intervenções - sessões de esclarecimento, entrevistas individuais, recolha de documentação, etc. - prever os meios físicos, os recursos humanos e financeiros a afetar, de acordo com os regulamentos de funcionamento e organização da modalidade de formação em causa.

Tem sido minha prática, desde que estou neste Centro procurar, para além das funções de coordenação enquanto chefia, ter também a meu cargo a coordenação pedagógica de ações de formação nas mais diversas modalidades – Cursos de Aprendizagem, Cursos de Educação e Formação para Adultos, de nível básico e secundário, Cursos de Educação e Formação para Jovens, Formações Modulares Certificadas e Curso de Especialização Tecnológica. Julgo que a única modalidade de formação que nunca tive a meu cargo foi a Português para Todos. Se, por um lado estas funções me sobrecarregam muito, por outro, permitem-me manter atualizada relativamente a todos os procedimentos necessários ao bom funcionamento da formação, no que diz respeito às tarefas que cada técnico tem que levar a cabo na organização e desenvolvimento das ações de formação, às dificuldades que podem sentir no seu dia-a-dia de trabalho - com os aplicativos, com a equipa técnica

e formativa e com os próprios formandos - e assim poder melhor orientar os técnicos que trabalham sob a minha coordenação, permitindo-me também assim manter o contacto com o público, as suas carências, dificuldades e sucessos.

Assim, ao planearmos o arranque de uma ação de formação é necessário, não só proceder ao recrutamento, seleção e contratação dos formadores, assegurando a adequação das respetivas competências aos referenciais de formação a desenvolver, como assegurar as condições para a concretização da formação, nomeadamente em termos de agendamento das sessões de formação e dos respetivos espaços físicos onde irão decorrer, tendo em conta os meios logísticos necessários. Iniciada a formação, procede-se ao acompanhamento do decorrer da formação, verificando a concretização dos seus objetivos, conteúdos e orientações metodológicas, bem como o cumprimento dos regulamentos, concebendo e aplicando instrumentos de controlo administrativo, pedagógico e financeiro.

A área do recrutamento e seleção de formadores, foi completamente nova para mim, enveredei por estas tarefas e funções sem qualquer formação específica que não, o bom senso e a observação direta de quem tinha experiência e formação na área.

A Diretora de Serviço do Centro já tinha desempenhado as funções de responsável pela área de Recursos Humanos, e possuía uma vasta experiência no recrutamento e seleção, pelo que, comecei por estar presente nas entrevistas, a observar e registar as questões colocadas. Com o tempo, e a experiência, fui-me tornando autónoma nessa tarefa. Hoje muitas vezes, com poucos minutos de entrevista, penso que consigo perceber se devo ou não avançar com uma contratação face à pessoa que está à minha frente e ao grupo de formação / modalidade de formação para a qual iria ministrar a formação.

Esta era uma área da qual tinha receio enveredar, visto não ter formação teórica para o efeito nem achar que tinha grande apetência para as relações pessoais fora do meu círculo de amigos, e considerar que esta é talvez das fases mais importantes de toda a organização da formação que irá definir e condicionar o sucesso, ou não, de toda a formação e aprendizagem de quem está do outro lado.

Ao organizar uma ação de formação, defendo sempre que o mais importante é a seleção da equipa formativa. A equipa deve ser constituída por profissionais que, para além dos conhecimentos técnicos que devem possuir para a área de formação em causa, devem também ter “perfil” para ministrar formação para os destinatários da modalidade de formação na qual se vai desenrolar a ação.

Para mim, não é de todo correto afirmar que um profissional que tenha a profissionalização ou o Certificado de Aptidão Profissional (CAP, atualmente designado de Certificado de Competência Pedagógicas (CCP) possa ministrar formação qualquer que seja o público. Temos muitos bons colaboradores que trabalham muito bem com adultos e que não o conseguem fazer com jovens, por exemplo, e vice-versa.

O papel do formador e o seu perfil é fundamental para o sucesso da ação visto que este terá em “sala” diversas pessoas, com valores e características individuais bastante diversificadas - nível académico, social e económico, conhecimentos e interesses, competências pessoais e fatores de motivação díspares. O formador tem que ser capaz de gerir todas estas diferenças e usá-las a favor de todos os participantes, no qual está incluído.

Para ser bem-sucedido na sua missão, necessita, em primeiro lugar, de ser capaz de transmitir a cada participante na sessão a importância da mesma, ou seja, quais os benefícios pessoais, aquilo que a pessoa, individualmente, irá ganhar com essas aprendizagens, posteriormente terá que ser capaz de fazer com que cada participante reflita sobre o tema e conteúdos, conduzindo e orientando cada um deles a proceder a uma análise dos mesmos, com vista a que dessa reflexão possam resultar alterações pessoais positivas e duradouras.

Para tal é necessário que nesse processo integre o tema e conteúdos tendo em consideração o contexto real das vivências dos participantes, apelando assim à participação e integração de todo o grupo, trocando ideias e partilhando experiências.

Um segundo fator que contribui para o bom desenrolar de uma ação de formação prende-se com a organização e coordenação das atividades formativas, assegurando o enquadramento e a orientação técnica e/ou pedagógica dos recursos humanos a ela afetos.

Para cada ação de formação é elaborado um cronograma em que se define, para um determinado horário, a distribuição temporal do referencial de formação, bem com os formadores afetos às várias unidades de formação. A construção deste cronograma deve ter em conta o público-alvo, a carga horária diária e o referencial de formação. Por exemplo, no caso de um curso de formação, que normalmente tem uma carga horária/dia entre as 6 e as 7 horas diárias, não deveremos colocar no mesmo dia, unidades de formação meramente teóricas, ou seja, deveremos intercalar unidades curriculares de carácter mais teóricos com outras mais técnicas/práticas.

Por último, é importante ter em conta que o público maioritário do IEF, I.P. - ativos desempregados em situações socioeconómicas graves - depende dos apoios sociais que recebe pela frequência das

ações de formação, pelo que os pagamentos deverão ser processados com regularidade e nos primeiros dias de cada mês.

Tratando todos os envolvidos no processo formativo com o respeito que nos devem e, tendo em conta os aspetos já mencionados, estamos com certeza no bom caminho para o sucesso das atividades formativas.

Uma aprendizagem que muito contribuiu para alterar a forma como via a formação foi a ação Formação Pedagógica Contínua de Formadores que frequentei, integrada numa Iniciativa do Programa EQUAL, no âmbito do Modelo Integrado de Acolhimento, Orientação e Formação Base para a Inclusão de Públicos em Particular Situação de Exclusão Social, com um total de 102 horas, ministrada por uma técnica do Centro de Educação, Formação e Certificação da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Esta ação incidiu sobre os referenciais de formação de *Princípios e Metodologias de Trabalho com Adultos* (30 horas) e *Diferenciação Pedagógica na Formação* (30 horas), sendo as restantes 42 horas destinadas à elaboração de um trabalho projeto.

Através desta ação percebi a importância de organizar e desenvolver um contexto formativo baseado na diferenciação pedagógica. É fundamental que os formadores e outros intervenientes no processo formativo reconheçam e valorizem a experiência que os adultos detêm com âncora e guia de todo o processo formativo. Assim, o formador tem um papel de orientação de modo a que todas as aprendizagens resultem no enriquecimento e melhoria de vida – no seu mais amplo significado -, sendo capaz de proporcionar ambientes formativos, em que a liberdade e o diálogo imperem, de modo a que haja partilha das experiências vividas. É assim fundamental que os formadores consigam entender os saberes, as capacidades e as destrezas dos adultos, de modo a usá-los como recursos a mobilizar e a conciliar em situações de aprendizagem.

Se, por um lado percebi que, de facto, só com base nestes pressupostos fará sentido desenvolver qualquer atividade formativa seja para adultos ou não, por outro fiquei preocupada com a sua implementação.

Não se trata só do problema de que formadores recrutar, mas também de toda uma legislação e normativos internos a que estamos sujeitos que, de algum modo, podem criar constrangimentos. Parece-me que por exemplo, se constituem grupos com uma dimensão excessiva para o tipo de acompanhamento e orientação que é pretendida.

Esta formação permitiu-me aperceber da importância do perfil do formador e da necessidade de adequação do referencial a cada uma das vivências dos participantes (à singularidade da sua identidade, condição social, idade, género, experiência, cultura, crenças, motivações e disposições,

potencialidades e fragilidades, esquemas de compreensão e cognição, riqueza pessoal, profissional e relacional, trajetórias e projetos), de modo a que o processo de aprendizagem não se esgote e limite à aprendizagem das operações, das tarefas e das informações tecnológicas e dos conteúdos programáticos, mas antes, tenha também em consideração a sua importante e crucial função económica e social. O processo de aprendizagem deve também considerar a importância da autoimagem, formada a partir do valor que o indivíduo atribui ao trabalho que exerce e às suas experiências de vida acumuladas, permitindo ao participante a percepção de que os novos conhecimentos se forem integrados nos que já possui lhe proporcionarão ganhos de natureza diversa - pessoais, sociais, profissionais e económicos.

Assim, o papel do formador não se circunscreve ao mero ato de ensinar / transmitir conteúdos teóricos e/ou técnicos, mas acresce um compromisso de se envolver num processo formativo / educativo que abranja as áreas do conhecimento, da capacidade, da (pre)disposição e das atitudes.

Como tal, ter o domínio do assunto teórico e/ou técnico é evidentemente inquestionável para o dinamismo da ação, mas manifestamente insuficiente se este não for integrado num contexto teórico e metodológico sólido, competente e refletido, visto que facilmente culminará numa ação educativa desmotivadora, desmobilizadora e infrutífera.

Ao longo dos vários anos, a formação e o ensino têm sido desenvolvidos com base num modelo que visa a mera transmissão de conteúdos com vista a alcançar determinados objetivos pré definidos e estanques.

Hoje, já existem alguns indícios de algumas tentativas de romper com essa perspetiva, nomeadamente em ofertas de qualificação na área dos adultos, usando metodologias baseadas no modelo de competência, que se traduz numa mudança ao nível das metodologias utilizadas. Deixou de se pensar o ensino / formação numa lógica de mera transmissão e acumulação de saberes, à semelhança do que defendeu Paulo Freire (1983, p. 66) como sendo o modelo de *educação bancária*, que visava uma transmissão passiva de conteúdos por parte do formador, assumindo-se este como aquele que tudo sabe, em contraposição ao formando, que nada sabe. A anacronia para com o sistema bancário resulta da ideia de que o formador, através da transmissão de conhecimentos ia preenchendo com “saber” a cabeça de seus alunos, depositando aí conteúdos (como se deposita dinheiro num banco) para se pensar numa lógica de coerência e integração dos vários saberes, em que os saberes, as capacidades, as destrezas de cada participante são recursos a mobilizar, combinar e recombina e trabalhar em torno da resolução de problemas, ou seja, há que diversificar e diferenciar os meios e as situações de aprendizagem.

Nos dias de hoje, a mudança de modelos não é feita em simultâneo com a mudança de metodologias utilizadas. O modelo predominante continua a ser o da educação bancária, na medida em que, por exemplo, o sistema educativo mesmo que orientado por competências continua a usar práticas de trabalho pedagógico que se baseiam nos princípios de educação bancária, ou seja, tendemos para uma rutura com o modelo escolar mas não com a lógica escolarizada, já que desenvolvemos ofertas de qualificação diferentes, mas que na prática mantêm a forma escolarizada da transmissão de conhecimentos.

Como afirma Canário (2000, p. 46 e 47), o trabalho pedagógico por competências “corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e coletivo, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projeto de ação”.

Resulta daqui que o papel central dos formadores é demarcado pela sua autonomia e responsabilidade, pela capacidade de refletir na e sobre a sua ação, no seu íntimo e com os outros. Esta capacidade que lhes é solicitada está permanentemente em desenvolvimento, com base na experiência e saberes profissionais que vai acumulando no dia-a-dia. É por isso, que a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício da profissão de formador.

Paralelamente às questões relacionadas com a equipa formativa, é necessário gerir os meios físicos necessários à realização da formação, avaliar o processo e os seus efeitos, através da aplicação de modelos e instrumentos de avaliação, de modo a que, atempadamente, se procedam aos ajustamentos necessários, tendo em conta os resultados da análise quantitativa e qualitativa do processo formativo.

Para esta avaliação contribuem as reuniões da equipa formativa – que, infelizmente são cada vez mais descuradas pelos formadores - o acompanhamento técnico-pedagógico por parte dos coordenadores das ações onde são ouvidos os atores principais de todo o processo - os formandos.

Para além do que já foi descrito, para a coordenação deste Núcleo, é fundamental e obrigatório possuir conhecimentos ao nível dos Sistemas de Educação e Formação – modalidades de formação, públicos-alvo, regras de acesso, referenciais aplicáveis -, dos organismos e outras entidades de Educação e Formação – de modo a podermos encaminhar utentes cuja resposta não passa pela oferta disponível num CT/FP ou outra UO do IEF, I.P. -, da legislação específica na área da Educação e Formação, da avaliação da aprendizagem – cada modalidade de formação tem a sua forma de avaliação (quantitativa, qualitativa, etc.) – da seleção e recrutamento de recursos humanos – formadores, formandos e outros colaboradores.

Acrescido às funções inerentes ao planeamento e organização da formação, e todos os procedimentos técnicos e administrativos envolvidos, tinha a meu cargo a gestão de uma equipa de cerca de doze técnicos, na sua maioria técnicos superiores, bem como a intervenção junto de grupos de formação e utentes para esclarecimento de dúvidas e amenizar conflitos que surgem no normal desenrolar das ofertas de qualificação, que muitas vezes ultrapassam as competências dos formadores e coordenadores, e carecem de uma intervenção por parte da Direção do Centro.

Hoje faço um balanço muito positivo dos quase oito anos neste CT/FP. Tenho a certeza que cresci muito enquanto profissional e, acima de tudo, enquanto pessoa. A passagem por uma unidade local do IEFP, I.P., permitiu-me, de uma forma geral, desenvolver competências ao nível da: a) integração em diferentes contextos organizacionais, grupos de formação e equipas - formadores, entidades de acolhimento de estágios, equipa de técnicos e outros organismos / entidades com quem articulamos; b) comunicação e interação com os outros e com o meio que nos rodeia; c) tomada de decisão sobre as soluções mais adequadas na resolução de situações concretas; d) liderança de grupos/equipas e delegação de responsabilidades; e) criatividade, autoconfiança, espírito de equipa, espírito de iniciativa, estabilidade emocional, resistência à frustração, capacidade de decisão e abertura à mudança; f) respeitar os aspetos éticos e deontológicos da profissão e os inerentes ao exercício da cidadania.

Confesso que, dos pontos acima identificados, o que ainda tenho alguma dificuldade é na delegação de responsabilidades. Continuo a chamar a mim a organização, estruturação e elaboração de respostas de informação a fornecer ao exterior.

A primeira comissão de serviços que cumpri decorreu de abril de 2004 a junho de 2007 – sendo que, ainda me mantive cerca de dois meses a desempenhar as mesmas funções, após o termo do período definido para a coordenação. Após esse período, e até ao final do ano 2008, devido à entrada em vigor de legislação, que definia o número de Núcleos por UO em função do número total de recursos humanos afetos a cada Unidade local, o Núcleo, que me coordenava, foi extinto da estrutura do Centro.

Assim, nesse período mantive-me no Centro como técnica, a coordenar ações e a dar apoio à Direção, que entretanto também tinha sofrido algumas alterações.

6. Centro Novas Oportunidades

No final do ano de 2008, e na sequência da saída de uma chefia, fizeram-me novo convite para a coordenação de um Núcleo, com uma área de intervenção mais abrangente do que o anterior, fruto

das reestruturações que as unidades locais entretanto sofreram. Fui então nomeada, por um período de três anos.

Não só a designação do Núcleo alterou, relativamente à anterior nomeação em 2004, como também a sua abrangência sofreu modificações conforme já referi, abarcando tudo o que estava já relacionado com formação profissional, à semelhança das funções que já tinha desempenhado, e passando a integrar a área da certificação e, em particular, a coordenação de um CNO, existente no Centro desde meados de 2006.

No que se refere à área da formação, uma vez que não seriam funções nem temáticas novas para mim, não representou qualquer problema, relativamente ao CNO, foi de fato uma novidade em termos de profissionais.

Tive, no entanto, a sorte – pelo menos em parte, não em tudo, com mais à frente terei oportunidade de explicar – de ter à minha responsabilidade esta área, numa altura em que foram afetos aos CNO dos Centros de Formação do IEFP, I.P., face a um processo de recrutamento que decorreu a nível nacional, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) contratados por um período de cerca de três anos. Neste CNO em particular, e face ao seu patamar de funcionamento - definido em função das metas estipuladas pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) - dever-nos-iam ter sido atribuídos quatro profissionais de RVC, em vez dos três que ficaram colocados em concurso.

Esta área de trabalho em específico foi herdada numa situação um pouco ingrata, visto que toda a equipa estava definida, sem que eu tivesse feito participado na sua seleção, uma vez que também os formadores já tinham sido escolhidos pelo anterior coordenador, não tendo eu, qualquer margem de manobra para a sua substituição.

No entanto, a alteração de dois pilares fundamentais da equipa do CNO – coordenação e profissionais de RVC – permitiu proceder-se à alteração de uma série de procedimentos que, até então, se encontravam instituídos nas dinâmicas de trabalho da equipa.

Desde 2006, data da sua inauguração até dezembro de 2008, o CNO funcionava à sem grandes regras e coordenação. Foi elaborado a nível Central uma Regulamento para os CNO mas ao agarrar este desafio, fiquei com a impressão quem definia as estratégias eram os profissionais de RVC e os formadores das várias áreas.

Por um lado, esta falta de organização e definição de procedimentos de trabalho veio contribuir, em grande medida, para que o Centro conseguisse alcançar mais e melhores resultados.

Deparei-me com uma equipa de formadores, cerca de quinze, que trabalhava em grupo fechado, exclusivamente para um só nível (básico ou secundário) e profissional de RVC. Não existia qualquer planeamento das atividades a desenvolver com os adultos, as sessões eram marcadas consoante a disponibilidade e vontade de cada um, sendo que cada formador utilizava uma série de ferramentas e instrumentos dispersos.

Todo o registo e organização da informação, utilizando o SIGO, como instrumento central de gestão e monitorização da procura, dos processos e dos resultados, obrigatórios na plataforma informática da ANQEP, I.P., eram da responsabilidade dos profissionais de RVC.

Assim, no início do ano de 2009, quando recebi os novos profissionais de RVC aproveitei este momento, a entrada deles e a minha, para introduzir alterações no funcionamento do CNO.

Foi assim instituído que passaria a existir um planeamento das sessões de cada grupo, no âmbito dos processos de RVCC, de modo a que os adultos soubessem em que dias ocorreriam as sessões, quais os seus intervenientes, local (externo ou sala do Centro) e horário. Para tal, e visto que todos os profissionais tinham experiência de alguns anos, apoiei-me neles para estabelecer o número adequado de sessões para cada área de competência-chave, tendo sempre presente a Carta de Qualidade dos CNO e que esta planificação era um mero guia sendo que certamente existiriam adultos que poderiam ultrapassar o número de sessões previstas passando a ter sessões individuais de reconhecimento.

Uma outra sugestão foi a uniformização dos instrumentos a usar por cada área de competência-chave, sendo dada liberdade aos formadores para que, face a situações específicas, pudessem aplicar outros instrumentos. Esta uniformização permite uma melhor gestão de situações em que os adultos por questões pessoais e/ou profissionais alteravam o grupo de formadores com quem estavam a desenvolver processo.

Assim, foram feitas reuniões de formadores por área de competência-chave, com os profissionais e outros formadores de áreas de competência-chave que são gémeas de modo a se definir os instrumentos a usar.

Foi igualmente instituído que, cada formador era responsável pela inserção dos dados referentes às sessões de reconhecimento que realizava, em grupo ou individuais, na plataforma informática da ANQEP, I.P.

Por fim, deixaram de existir equipas afetas em exclusivo a um profissional de RVC, bem como equipas exclusivamente afetas a processos de RVCC de nível básico ou de nível secundário.

Na minha ótica, considero importante que não existam equipas dentro de uma equipa pois conduziria à acomodação de procedimento e dinâmicas e à não partilhada de experiências e boas práticas com as quais todos ganham visto que contribuem para o melhor funcionamento do CNO em prol dos adultos.

De uma forma geral, os três anos de coordenação do CNO decorreram dentro da normalidade, sendo que, ao nível dos resultados, e em resultado da organização e planeamento que anteriormente não existia, se verificou um crescimento ao longo do tempo, sendo de destacar a duplicação no número de certificações relativamente a 2008.

Ao longo destes três anos a equipa de formadores afeta ao CNO foi sofrendo alterações, não só pela saída de alguns, por não considerar que não demonstraram reunir as condições necessárias ao desempenho das funções e tarefas exigidas ou, na maioria dos casos, devido a terem sido colocados nos concursos nacionais de professores em escolas do ensino dito regular.

Lamentavelmente não tinha possibilidade de alterar os profissionais de RVC nem os TDE e que anteriormente desempenhavam a função de COP, visto que estes são funcionários da “casa”.

Digo lamentavelmente porque, no caso dos Profissionais de RVC penso que a saída de um deles iria beneficiar em muito o funcionamento do trabalho e rentabilidade da equipa. Tratava-se de uma pessoa que para além de ter uma postura muito pouco correta no contato com os utentes do CNO e restantes colegas de equipa, achava sempre que estava na posse de todo e qualquer conhecimento e da razão, o que se tornou complicado de gerir face às queixas, formais e informais, recebidas. Foi necessário indicar quais eram os limites que lhe admitia e chamar diversas vezes à razão relativamente aos comentários que tecia e à linguagem que utilizava. É desgastante trabalhar e coordenar pessoas que estão sempre a desafiar, instigar e tentar colocar em causa as suas chefias de forma dissimulada.

Ao nível dos TDE, estas funções foram desempenhas por COP que, pertencem ao quadro de pessoal do IEFP, I.P. e estão integrados numa carreira profissional específica com uma cultura muito marcada e funções bem definidas. Desempenhar novas funções implica abrir horizontes e romper com hábitos da há muitos anos.

Ao fim de cerca de sete anos, em que a bandeira do então Governo implementou a Iniciativa Novas Oportunidades, com o objetivo explícito de *“qualificar 1 milhão de ativos até 2010”*, verifica-se hoje, que se ficou aquém dessa meta, face à relativa importância atribuída ao reconhecimento de adquiridos experienciais (aprendizagens não formais e informais) no contexto socioeducativo, e à leveza com que se encara o processo de RVCC colocando inclusivamente em risco a sua credibilidade.

Assim, e de uma curta experiência enquanto coordenada de um CNO penso que será importante apontar alguns aspetos e fragilidades que poderiam ser melhorados.

O primeiro, a que ninguém pode ser alheio, é o facto de associado ao financiamento do funcionamento do CNO a pressão para atingir a metas de certificação bastantes ambiciosas. Um trabalho que se pretende transparente e credível para a sociedade não se compadece com este princípio que conduz a facilitismos com vista à manutenção do financiamento.

Ao anterior, está relacionado um segundo aspeto que tem a ver com a falta de acompanhamento e controle por parte da ANQEP, I.P, sendo a falha mais evidente a que assume a forma mais simples, e que se traduz na não verificação e validação dos dados inseridos no SIGO. São exemplo, os vários utentes que existem duplicados e triplicados, ou por exemplo os adultos que de uma forma ininterrupta certificam vários níveis de escolaridade.

Ainda um aspeto a destacar, por parte da entidade que tutela estes Centros é a falta de formação que proporciona às equipas, não basta seminários de grande dimensão, são necessárias intervenções de amplitude mais reduzida que permita a troca de boas práticas entre os vários intervenientes no processo.

Um quarto ponto, já amplamente comentado, está relacionado com o *boom* registado ao nível dos processos RVCC. Houve um crescimento desmesurado de CNO, a grande maioria a trabalhar sob a égide das metas, em que a génese de todo o processo é esquecida e são implementados procedimentos que uniformizam as intervenções, limitam os tempos e que imprimem a todo o processo um modelo quase que escolarizado.

Quinto, limitações ao nível das respostas por parte entidades formadoras, tendo em consideração o aumento do número de certificações parciais, visto que as suas ofertas formativas não se coadunavam com as reais necessidades dos adultos, seja em termos pessoais, sociais ou profissionais.

O sexto aspeto que destaco está relacionado com todo o processo burocrático e de registo e gestão de dados em várias bases informatizadas (SIGO e o Sistema de Gestão da Formação (SGFOR) utilizado nos CT/FP da rede do IEFP, I.P.). Ao nível do funcionamento do SIGO, são vários os constrangimentos desta aplicação que, conjugados com limitações técnicas e de recursos humanos disponíveis nos CNO, consomem recursos e tempo que deveriam ser canalizados e investidos nos adultos e no desenvolvimento de novos instrumentos e dinâmicas, aplicados no âmbito do processo RVCC, com a participação de toda a equipa.

Outro fator a destacar é a falta de princípios orientadores suficientemente esclarecedores, de carácter eminentemente prático, que auxiliem os profissionais de RVC a orientar os adultos que frequentam o processo RVCC, na elaboração de uma autobiografia, suficientemente clara relativamente aos adquiridos experienciais e devidamente articulada com os referenciais de RVCC. Esta falha origina uma panóplia de práticas diferenciadas a nível nacional que se traduzem na construção de portefólios que nem sempre correspondem em rigor e exigência ao pretendido com este processo. O portefólio pretende ser mais do que uma mera exposição e coleção de momentos de vida, esta vertente tem que ser complementada com a reflexão do adulto à luz dos referenciais. Esta falha, contribui para a descredibilização do processo, na medida em que este se reveste de um carácter eminentemente certificativo na vertente escolar/académica.

Em oitavo lugar, não posso deixar de referir as funções de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento que passaram a ser assumidas por TED, no caso do IEFP, I.P., por COP que, nalguns casos, não colocando em causa a sua experiência profissional, não estão profundamente identificados com a corrente das Histórias de Vida, a abordagem autobiográfica, o balanço de competências, o reconhecimento de adquiridos experienciais para, de forma consciente, tomarem a decisão se os adultos devem ser encaminhados para um processo RVCC ou para outras soluções formativas.

O ponto anterior está relacionado com o próximo, visto que nos últimos tempos verificou-se um acréscimo de adultos pouco escolarizados encaminhados para o processo RVCC. Este fator é crítico na medida em que a grande maioria dos adultos apresenta baixos níveis de literacia (leitura, interpretação e escrita), fracos ou nenhuns conhecimentos de informática, bem como baixas competências ao nível da cidadania e da capacidade de reflexão crítica. Todos estes aspetos, dificultam a abordagem biográfica, e exigem uma intervenção, por parte dos profissionais de RVC e da equipa de formadores, de uma intervenção prioritariamente formativa e não, necessariamente, certificadora.

Por fim, a flexibilidade que existe em termos de horários no processo de RVCC, não se estende para as restantes ofertas de qualificação, nomeadamente os Cursos de Educação e Formação para Adultos, que inclusivamente preveem um máximo de faltas no total de 10% da carga horária do curso, que uma vez excedida, impossibilita a sua conclusão com sucesso. Esta disparidade conduz a que, em muitas situações, a integração num processo de RVCC seja vista como a única solução, sob pena de não frequentarem nenhuma oferta formativa, motivados por imperativos de ordem pessoal (famílias monoparentais ou mulheres com filhos para cuidar) e/ou profissional (trabalho por turnos).

7. O porquê da escolha deste Curso de Mestrado

A candidatura a este Mestrado era um desejo já com algum tempo que, por razões diversas foi sendo adiado, mas que tinha, na sua essência a minha vontade de expandir o conhecimento de novas metodologias e técnicas no domínio da Educação e Formação de Jovens e Adultos (nas suas dimensões teórica e, sobretudo, prática visto que a minha atividade profissional permitirá, posteriormente, aplicá-las) como complemento das diversas aprendizagens adquiridas através de formações várias e do dia-a-dia profissional dos últimos anos.

De facto, as competências que possuía anteriormente foram obtidas por via da minha formação académica, pela frequência de seminários e cursos de formação e, em grande medida, através de formação informal que todos “frequentamos” na escola da vida, perspetivando, que com a frequência deste Mestrado se viesse a revelar determinante no preenchimento de algumas lacunas, atenta a importância desta temática, e considerando para o efeito a minha vontade e empenho em continuar trabalhar nesta área. A aprendizagem não se esgota na via formal, tal como Coombs (1985) afirmou “ (...) cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente (...) mas constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa.”

Assim, os motivos em que assentaram a minha candidatura foram, essencialmente, do foro pessoal, profissional e académico.

É de relevar de igual modo que, face às funções que desempenhei durante cerca de oito anos – Coordenadora de Núcleo de um Centro de Formação Profissional tendo a meu cargo a área pedagógica, de organização e desenvolvimento de ações de formação de dupla certificação entre outras (destinadas a público jovem e adulto), bem como a Coordenação de um CNO – me pareceu que a frequência deste Mestrado se reveste de um particular interesse porquanto considero que me irá fornecer uma série de ferramentas intelectuais e de reflexão que julgo essenciais para uma análise crítica sobre as mais variadas dimensões sociais e culturais, contribuindo assim, para um melhor desempenho das minhas funções.

Foi pois, com grande satisfação e motivação, que me propus frequentar o Mestrado na área de especialização *Formação de Adultos*, sob o tema: *Educação e formação de jovens e adultos pouco*

escolarizados, com a noção bem clara de que seria um desafio mas, que tudo faria para alcançar o sucesso, tal como em todos os desafios a que me proponho.

CAPÍTULO III. PROJETO

1. Serviço Público de Emprego em Portugal – origens e evolução

Em Portugal, o Serviço Público de Emprego remonta a 1932 com a criação, sob a tutela do Ministério das Obras Públicas, do Fundo de Desemprego constituído no contexto de crise económica sentida nos anos 30, e tendo em vista reabsorver os assalariados dispensados do mercado de trabalho.

Três décadas mais tarde, são implementados serviços públicos destinados à formação profissional que, numa primeira fase, procuraram colmatar o desemprego tecnológico resultante de projetos de reorganização industrial. Assim, em 1962, foi criado o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, com o objetivo de desenvolver ações de formação que contribuíssem para a elevação da qualificação profissional dos ativos, em articulação com o Instituto de Formação Profissional Acelerada. Um ano depois, e com a intenção declarada de qualificar trabalhadores num curto espaço de tempo, são criados os Centros de Formação Profissional Acelerada.

O Serviço Nacional de Emprego, implementado em 1965, através do Decreto-lei n.º 46 731/65, de 9 de dezembro, contribuiu para a criação de dezoito CT/E, um por cada distrito, com o intuito principal de estudar e organizar o funcionamento do mercado de emprego, fornecer serviços gratuitos de colocação e orientação profissional e elaborar a Classificação Nacional das Profissões.

Com as alterações políticas, económicas e sociais resultantes do 25 de abril de 1974, sucedem-se várias mudanças de tutela, estrutura e designações do Serviço Público de Emprego que culminam, em 1979, com a criação do IEFP, I.P. através do Decreto-lei n.º 519-A2/79, de 29 de dezembro, instituto este que beneficia de uma gestão tripartida, onde estão presentes membros da administração pública, confederações patronais e sindicais.

O IEFP, I.P. é um organismo com “autonomia administrativa e financeira, revestindo a forma de serviço personalizado do Estado”, a quem compete, em particular, a execução das políticas de emprego e formação profissional, definidas e aprovadas pelo Governo e, em geral, colaborar na conceção, elaboração, definição e avaliação da política global de emprego, de que é órgão executor. Este instituto assume uma estrutura desconcentrada, constituída por órgãos centrais e regionais, disseminados por cinco delegações regionais, conforme a figura que se apresenta, abrangendo todo o



território nacional conforme se pode verificar pela figura que se apresenta, totalizando oitenta e cinco CT/E, vinte e oito CT/FP, cinco Centros de Emprego e Formação Profissional e um Centro de Reabilitação Profissional, de acordo com a Declaração de Retificação n.º 42/2009, de 23 de junho.

Na fase de finalização do presente projeto, foram publicados, através da Portaria n.º 31/2012, de 12 de outubro, os estatutos do IEFP, I.P. que alteram a orgânica deste Instituto, nomeadamente ao nível das UO locais, passando assim a existir , vinte e três CT/E, vinte e nove Centros de Emprego e Formação Profissional, e um Centro de Formação e Reabilitação Profissional.

De referir que alguns CT/E cuja área de intervenção se situa em zonas geográficas de maior dispersão populacional e dificuldade ao nível das acessibilidades dispõem de unidades de atendimento – Balcões de Atendimento - situadas fora das instalações dos CT/E, que procuram responder à necessidade de maior aproximação aos utentes.

No âmbito do presente projeto, importa destacar, que de entre as atribuições que estão cometidas ao IEFP, I.P. lhe compete *“promover a informação, a orientação, a qualificação e a reabilitação com vista à colocação dos trabalhadores no mercado de trabalho e à sua progressão profissional”* (nos termos da alínea a) do n.º 2, do artigo 3.º do Decreto-lei n.º 213/2007, de 29 de maio).

2. Profissionais de Orientação Profissional

De acordo com a Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, de 21 de novembro de 2008 (*in* Jornal Oficial n.º C 319 de 13 de dezembro de 2008, p. 4 a 7), a orientação é definida como um processo contínuo que permite aos cidadãos, de todas as idades e em qualquer momento da sua vida, identificarem as suas capacidades, competências e interesses, tomarem decisões em matéria de educação, formação e emprego e gerirem o seu percurso de vida no que se refere à educação e formação, trabalho e outros contextos em que possam adquirir e utilizar as suas capacidades e competências.

A orientação inclui assim, um leque de atividades - individuais ou coletivas - de prestação de informação, de consulta, de acompanhamento, de balanço e ensino de competências necessárias à tomada de decisão e à gestão do percurso de vida, no campo pessoal e/ou profissional.

Num contexto de transformações constantes, nos mais diversos domínios, o percurso de vida ou a carreira é, cada vez mais, marcado por acontecimentos que transformam os papéis, as relações, os hábitos e mesmo a maneira de pensar de cada um de nós.

Assim, face às frequentes oscilações e transições nos percursos escolares e profissionais, a orientação procura dotar os cidadãos com mecanismos que lhes permitam antecipar e lidar com essas transições, em qualquer momento da sua vida, efetuando as suas escolhas educativas, formativas e/ou profissionais, de modo a permitir, sustentadamente, aumentar o número dos que participam na atividade produtiva (lógica do Modelo Económico Produtivo descrito por Sanz Fernández (2006). Este processo não se destina somente aos que não têm uma atividade profissional, mas também pode ser aplicada aos ativos empregados tendo em vista a melhoria das suas competências, através do acesso à formação, em particular, para os que se encontram em setores ou empresas em reestruturação, apoiando assim a sua reconversão profissional.

2.1 Contributos do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

Ao nível da rede de Centros do IEFP, I.P. - Emprego e Formação Profissional – o ponto fulcral de toda a atividade é o atendimento, entendendo-se este na sua multiplicidade de formas e de contextos, congregando e condicionando a organização dos seus serviços.

Na atividade do IEFP, I.P., entende-se por atendimento, toda a interação entre os Serviços e os Utentes (candidatos – desempregados ou empregados - e entidades), qualquer que seja a forma pelo qual este decorra (presencial ou pelos vários canais disponíveis). Para além desta visão mais generalista, há ainda que considerar a particularidade de o mesmo estar organizado não só em função da tipologia dos públicos – por exemplo, entidades empregadoras, candidatos a emprego e/ou formação, etc. - mas também em função do nível de aprofundamento das próprias intervenções, nomeadamente no que toca aos CT/E.

O atendimento contempla assim, todas as ações e atividades que contribuem para apoiar os utentes no desenvolvimento do seu perfil de empregabilidade, na inserção sustentada no mercado de trabalho, através da integração em formação ou outras ofertas formativas, bem como para dotar as empresas de colaboradores capazes de contribuir para o desenvolvimento das mesmas.

É na fase de apresentação das ofertas de qualificação, integração em formação ou outras ofertas de de qualificação que intervêm os COP, figura existente no IEF, I.P. desde a década 70, constituída maioritariamente por licenciados na área de psicologia e sociologia.

De acordo com a Classificação Nacional das Profissões (CNP), o COP orienta jovens e adultos na escolha de uma carreira profissional, de acordo com as características do indivíduo e do mundo do trabalho, aconselha-os sobre a aquisição das qualificações necessárias, informando-os das possibilidades de formação, aperfeiçoamento e promoção. Para desenvolver estas tarefas deverá, numa primeira fase, recolher e analisar as informações de carácter escolar, profissional e económico tendo em vista auxiliar os indivíduos na elaboração e implementação dos planos de formação profissional. Posteriormente, e conjuntamente com o indivíduo, deverá ser feita uma reflexão e balanço, avaliando a sua experiência profissional e definindo interesses, aptidões, capacidades e características da personalidade, com vista ao seu ajustamento ao trabalho. É sua função ajudar na tomada de consciência das suas potencialidades e oportunidades, a fim de tomarem uma decisão relativamente à escolha de uma carreira e no auxílio em problemas de integração e adaptação à profissão.

Inicialmente, face aos níveis de desemprego registados, os conselheiros tinham a sua atuação quase exclusivamente direccionada para o recrutamento para ações de formação profissional, sendo para tal necessário a análise das exigências dos cursos de formação profissional e das profissões a certificar, a análise das características psicofísicas do indivíduo, bem como o estabelecimento de relações entre estas duas ordens de fatores.

No entanto, com a evolução das perspetivas da orientação profissional no IEF, I.P. decorrente não só da evolução das teorias, como também da diversificação e pressão exercida por novos públicos e necessidades que entretanto, a crise económica e social gerou. O público que usufruía dos serviços dos CT/E, sofreu uma transformação com a afluência de pessoas em situação de exclusão, adultos provenientes dos setores tradicionais da economia empurrados para o desemprego de longa duração, mulheres com dificuldades de inserção/ reinserção no mercado de trabalho, jovens em situação de abandono precoce do sistema regular de ensino, recém licenciados que não conseguem integrar-se no mercado de trabalho, entre outros.

Em meados da década de 80, foram sendo progressivamente adotados de modelos de orientação de cariz mais psicologizante, que pautam uma boa parte das intervenções no novo contexto. Esta alteração está muito relacionada com a entrada de recém licenciados para desempenhar estas

funções. Este modelos assentam no pressuposto de que o desenvolvimento vocacional do indivíduo resulta de um processo de construção histórico social, com fases por ultrapassar, tarefas e papéis a desempenhar, competências a desenvolver e decisões a tomar pelo indivíduo. Neste quadro, a intervenção do COP, de natureza essencialmente “educativa”, deixa de se cingir à emissão de pareceres sobre a opção mais indicada para o indivíduo, para o proporcionar as condições para que o próprio sujeito se torne capaz de autonomamente formular e concretizar o seu projeto profissional. Uma boa parte da atividade do COP passa assim a ser monopolizada pela intervenção sobre o indivíduo, visando basicamente potenciar a sua capacidade de adaptação aos novos contextos económicos e sociais.

Nos finais da década de 90, com o lançamento do PNE, na sequência da Estratégia Europeia para o Emprego, a intervenção dos COP sofreu nova atualização, na medida em que foram implementadas novas metodologias, que se pretendem estruturantes de toda a atividade dos CT/E, uma vez que os candidatos a emprego passa a ser submetidos a um procedimento homogéneo, uniforme e estandardizado. De uma forma geral, e em termos operacionais, as novas metodologias visam dar resposta ao Pilar I do PNE – *Melhorar a empregabilidade* – e estão consubstanciadas em programas de intervenção construídos em função dos públicos-alvo. Assim, em primeira linha, pretendem dar resposta – seja formação, uma experiência profissional, emprego, reconversão, acompanhamento individual de orientação ou qualquer outra medida que contribua para a integração profissional dos utentes -, em primeiro lugar a todos os jovens e adultos desempregados antes de completarem, respetivamente, seis e doze meses de desemprego.

Para cumprir com esta metodologia foram criadas as chamadas Equipas de Inserção, constituídas, obrigatoriamente, por um COP e um Técnico de Emprego, ambos responsáveis pelas intervenções de sinalização e triagem dos candidatos; elaboração do Plano Pessoal de Emprego (PPE), acompanhamento, organização e gestão do Dossier Individual do desemprego.

O COP surge assim como uma peça fundamental das novas metodologias que, para além da intervenção ao nível da triagem inicial, é indispensável nas várias etapas de acompanhamento dos candidatos inscritos no CT/E.

De acordo com o referido, a orientação de 1.º nível é determinante para o desenvolvimento do processo no âmbito do PPE, já que deve iniciar o desenvolvimento de estratégias de mudança, que ajudam os indivíduos a questionar-se. Esta intervenção, pode ser coletiva ou individual e, deve constituir-se em duas fases, na primeira em que se efetua um Pré-Diagnóstico, com o objetivo de

motivar para a participação numa cadeia técnica de intervenções conducentes à elaboração e concretização do PPE e, na segunda e quem se procede à definição do Plano conducente à definição de itinerários de inserção. Para a sua concretização a modalidade foi a da Sessão Coletiva de Informação (SIC). À esmagadora maioria dos utentes/candidatos desempregados estão assim prescritas atividades sequenciais prefabricadas, que constituem o PPE. Estas intervenções técnicas, segmentam-se, na orientação de 2.º e 3.º nível, nos então chamados apoios transversais; na formação profissional, na orientação para a criação do próprio emprego e nos programas de emprego.

Na orientação de 2.º nível incluem-se o Balanço de Competências Pessoais e Profissionais (30 a 50 horas), as Sessões Coletivas de Orientação (16 horas) e o Psicodiagnóstico (entrevista, testes psicológicos e provas de grupo). A orientação de 3.º nível contempla a Promoção da Auto Estima (42 a 60 horas) e o Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais (5 módulos a aplicar no todo ou em parte, sem duração recomendada). Os apoios transversais integram as Técnicas de Procura de Emprego (com a duração mínima de 16 horas) e o Portefólio de Competências. A Formação profissional procura abranger os candidatos sem qualificações, com qualificações insuficientes que não se enquadram nas necessidades do mercado de trabalho, e traduz-se no encaminhamento dos utentes para os cursos desenvolvidos, essencialmente, pelos CT/FP.

Resumidamente, a orientação centra-se na promoção de processos de exploração vocacional que, atendendo à natureza das transições, ao momento da vida em que ocorrem e às características pessoais e sociais dos cidadãos carecem de uma atuação diferenciada, nomeadamente no que toca a: a) informação sobre setores e profissões em expansão e das áreas socioprofissionais e profissões com défices de trabalhadores qualificados; b) sensibilização para as dinâmicas de funcionamento do mercado de trabalho e das competências técnicas e transversais necessárias; c) consciencialização e flexibilização de atitudes face à integração laboral, nomeadamente em termos de ponderação das vantagens decorrentes da mobilidade geográfica, do eventual desempenho de atividades diferentes daquelas em que tinham perspetivado trabalhar e de diferentes modalidades de integração (por conta de outrem, por conta própria); d) consciencialização das principais características da carreira, mudanças entre setores de atividade, entre diferentes entidades empregadoras e, dentro da mesma entidade empregadora, entre postos de trabalho; e) desenvolvimento de competências empreendedoras, de estratégias e técnicas de procura de emprego; f) incentivo à atualização permanente de competências e promoção do acesso à formação numa lógica de aperfeiçoamento e/ou reconversão; g) melhoria da autoestima através do desenvolvimento de atitudes positivas face aos seus desempenhos e da valorização dos seus saberes; h) apoio à (re)definição de projetos de

inserção laboral que contemplem a participação em percursos de formação; i) informação sobre as múltiplas oportunidades de educação e formação, a nível nacional e comunitário; j) consciencialização da instrumentalidade da formação para a futura integração e manutenção no mercado de trabalho e l) apoio à construção de projetos de formação congruentes com as necessidades de desenvolvimento de competências dos cidadãos e, simultaneamente, com as do mercado;

De salientar ainda que, apesar de existirem COP a desempenhar funções que nos CT/E quer nos CT/FP, o nível de intervenção que estes desenvolvem em cada uma destas UO, são muitos distintos. O que acabamos de referir acima, espelha a intervenção ao nível dos CT/E, cujo resultado final “transita”, em muitos casos, para o CT/FP, onde os COP, em cerca de 80% a 90% dos casos, se limitam a constituir grupos de formação com base na orientação feita pelos COP dos CT/E.

2.1.1 Articulação entre Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional

A rede de Centros do IEFP, I.P., apesar de neste momento ainda integrar estruturas locais de emprego e formação profissional fisicamente separadas, o trabalho por elas desenvolvido resulta de uma estreita colaboração que contribui, de forma inequívoca, para garantir uma atuação articulada e complementar entre as várias UO, com unidades de negócio / valências diferentes, de forma a evitar a sobreposição de intervenções e maximizar as sinergias técnicas, numa perspetiva de economia de recursos e de eficiência das intervenções. É objetivo assegurar uma resposta efetiva aos desempregados nos prazos estabelecidos na legislação em vigor, bem como garantir o acesso dos jovens desempregados a ações de formação de dupla certificação, que confirmam níveis crescentes de certificação até ao 12.º ano de escolaridade. Para tal, é preocupação permanente, adaptar a oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho e às características dos desempregados assegurando que estes possam privilegiar do acesso a intervenções integradas e sequenciais, promotoras da empregabilidade e do acesso ao mercado de trabalho. Estas unidades concorrem para que os desempregados vejam reconhecidas e certificadas as competências que possuem e integrem, sempre que se justifique, percursos formativos que permitam a aquisição da dupla certificação, promovendo a elevação das respetivas qualificações.

Esta articulação processa-se a dois níveis, um primeiro que se centra na *planificação da formação*, de modo a que esta responda simultaneamente às características dos utentes e às necessidades do

mercado, garantindo que a oferta de formação se encontre permanentemente atualizada. Como tal, a planificação deverá, considerar as necessidades atuais e previsionais de profissionais qualificados no mercado de trabalho e ter em linha de conta não só as características dos utentes inscritos nos CT/E, como também o potencial de absorção pelo mercado de trabalho. O segundo nível de articulação assenta na *orientação profissional e encaminhamento* dos utentes para percursos formativos, e/ou processos de RVCC, assegurando que os que têm diferentes necessidades de qualificação possam beneficiar, em tempo útil, das respostas mais adequadas. Em função da situação particular de cada utente, e após identificação do respetivo perfil de empregabilidade, o encaminhamento pode processar-se de forma diferenciada.

A diferenciação subjacente ao encaminhamento e à intervenção de cada UO reside, fundamentalmente, no facto de os utentes possuírem ou não adquiridos significativos passíveis de validação e de transferibilidade do contexto profissional e de vida para o escolar ou do escolar para o profissional. Assim, a intervenção do COP que inicialmente consistia na emissão de um parecer, determinante, e baseado na análise das características psicofísicas do indivíduo, relativamente à sua integração numa determinada oferta de formação, assume agora um carácter muito mais amplo, na medida em que, compete também a este técnico analisar os adquiridos que cada um traz na sua “bagagem” de vida para, deste modo, proceder à sua orientação e encaminhamento para a oferta disponível e adequada ao perfil do utente.

Nesta medida, aos utentes cujos défices de empregabilidade e/ou qualificação sejam previsivelmente colmatáveis através da frequência de formação profissional, deverão ser aconselhados de acordo com as seguintes situações:

- ✓ *Ativos sem adquiridos relevantes para efeitos de validação e certificação* - são encaminhados para percursos qualificantes de dupla certificação, consoante as habilitações de ingresso, a idade e outras condições específicas de acesso, nas várias modalidades de formação disponíveis.
- ✓ *Ativos com adquiridos relevantes para efeitos de validação e certificação* - são encaminhados para um CNO, onde poderão frequentar um processo de RVCC e ver certificadas as suas competências, ou ser integrados em percursos EFA flexíveis ou ainda realizar formações modulares certificadas.



FONTE: Adaptado de *Articulação entre Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional*. IEFP, I.P. (2008).

Importa ainda referir que, todas as intervenções ao nível dos CT/E são obrigatoriamente registadas numa plataforma informática, o Sistema de Informação e Gestão da Área do Emprego (SIGAE) existente no IEFP, I.P., onde constam os dados e histórico de todos os utentes que está, por sua vez, ligado aos sistemas da Segurança Social e ao SGFOR.

2.1.2 Centros Novas Oportunidades integrados nos Centros de Formação Profissional - fases de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento. A criação do *Front Office*

Através da Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, foi regulada a criação e o funcionamento dos CNO, incluindo o encaminhamento para formação e para o processo de RVCC.

Como tal, o IEFP, I.P. viu-se na necessidade de adaptar as práticas dos CT/FP que integraram, na sua estrutura e funcionamento, a valência de CNO, complementando a respetiva área de intervenção e favorecendo a disponibilização de respostas de qualificação mais articuladas e consentâneas com as necessidades individuais e do mercado de trabalho, de forma a otimizar recursos e meios e favorecer a adequação das respostas, potenciando a intervenção dos CNO integrados em CT/FP, respeitando sempre a legislação e normativos definidos.

Tendo a legislação que define a constituição e as funções de cada membro da equipa do CNO, conforme quadro da página 65 do presente documento, foi necessário proceder a alguns ajustamentos nas funções desempenhadas por alguns colaboradores dos CT/FP, nomeadamente:

	REQUISITOS	ESPECIFICIDADES DO IEFP, I.P.
DIRETOR	Não aplicável.	É o Diretor do CT/FP no qual o CNO se encontra inserido. Pode assegurar a Direção de mais do que um CNO afeto ao mesmo CT/FP.
COORDENADOR	Habilitação académica de nível superior.	Técnico superior interno do IEFP, I.P., com funções de coordenação de núcleo. Pode coordenar mais do que um CNO afeto ao mesmo CT/FP.
TED	Habilitação académica de nível superior. Conhecimento das ofertas de educação e formação, nomeadamente as destinadas à população adulta. Conhecimento das técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação.	Esta função foi desempenhada, preferencialmente, por um técnico superior com competências em orientação profissional (COP).

Paralelamente, em 2009, e ao nível dos CT/FP, foi introduzida na estrutura a figura do *Front Office* onde se estabelece o primeiro contacto com os utentes que se dirigem a um CT/FP do IEFP, I.P. Neste sentido, a atuação junto do utentes, inicia-se pelo acolhimento direcionando-os posteriormente para o CNO, tendo em vista a integração num processo de diagnóstico onde se pretende avaliar a solução que melhor se adapta à situação específica de cada um de modo a, posteriormente, encaminhar para o serviço competente do CT/FP ou para outras entidades exteriores a este que irão concretizar essa resposta.

Estas duas alterações implicaram algumas modificações nas dinâmicas e nos procedimentos ao nível da articulação dos CT/E e CT/FP, bem como da atuação do CT/FP, nomeadamente no papel, até então desempenhado pelos COP que assumiram, no âmbito do CNO, as funções de TDE que se estendem ao *Front Office*.

TIPOLOGIA DE PÚBLICO	COP do CT/E	COP do CT/PF
Ativos sem competências adquiridas relevantes para efeitos de validação e certificação	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve o processo de orientação profissional e elabora um Relatório Individual Regista o encaminhamento no SIGAE para as diversas modalidades formativas 	<ul style="list-style-type: none"> Convoca os candidatos encaminhados para formação Constitui os grupos de acordo com as prioridades estabelecidas Regista o resultado do encaminhamento no SGFOR Regista no SIGO
Ativos com competências adquiridas relevantes para efeitos de validação e certificação	<ul style="list-style-type: none"> Identifica o perfil através da análise do percurso profissional e do diagnóstico de necessidades. Elabora Ficha Síntese Regista o encaminhamento no SIGAE para Diagnóstico (RVCC/ Formação) 	<ul style="list-style-type: none"> Convoca os candidatos encaminhados para Diagnóstico (RVCC/Formação) (regista no SIGO) Procede ao diagnóstico Integra no processo de RVCC ou encaminha para a formação (regista no SIGO e no SGFOR) Emite, em função das competências validadas, o respetivo certificado (regista no SIGO) <p style="text-align: center;">ou</p> <ul style="list-style-type: none"> Encaminha para EFA flexíveis ou formação modular certificada, nos casos em que foi obtida certificação parcial (regista no SIGO) Regista no SGFOR o resultado do encaminhamento

No que importa à temática do projeto proposto, irá ser somente abordado as etapas de intervenção em que o COP intervém agora enquanto TDE, conforme quadro seguinte, mas que como se verá, não serão novidade para estes profissionais, uma vez que já faziam parte do seu conteúdo funcional.

A etapa A, assegurada pelo TDE, que consiste no acolhimento e inscrição do adulto no CNO constitui-se como o momento de recolha de informação sobre o adulto, que lhe irá permitir realizar uma orientação para as várias ofertas de qualificação disponíveis, etapa esta que já constava dos conteúdos funcionais do COP.

No que concerne ao processo de RVCC, estes profissionais assumem um papel fundamental na identificação e orientação dos adultos que não reúnem as condições necessárias para a sua realização com sucesso, já que este não se pode constituir como um “sistema de insucesso suplementar” (Cavaco, 2008, p. 512). As suas funções são cruciais, na medida em que é através destas etapas iniciais que se informa o adulto sobre a lógica do processo, explicitam as suas fases, e o referencial subjacente, e se procede ao encaminhamento.

PROCEDIMENTOS		INTERVENIENTES
ETAPA A Acolhimento e Diagnóstico Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento e inscrição dos adultos no CNO – registo em SIGO. (<i>Metodologia ANQEP, I.P.</i>) • Sessão de Acolhimento em grupo que consiste na informação e esclarecimento sobre as ofertas de qualificação existentes no território e entrega de materiais de divulgação. (<i>Metodologia ANQEP, I.P.</i>) • Sessão de Pequeno Grupo para caracterização dos públicos, de acordo com os respetivos perfis e motivações. Realização de diagnóstico inicial (através da identificação de tipologias), a ajustar, individualmente, na etapa seguinte. (<i>Metodologia ANQEP, I.P.</i>) <p>PERFIL- TIPO 1 - Adultos com perfil para percursos de qualificação exteriores ao CNO, tais como: Curso de Aprendizagem, Curso Profissional, Curso Tecnológico, Curso de Educação e Formação, Curso Científico-Humanístico, Curso de Ensino Secundário Recorrente, Curso de Educação e Formação de Adultos.</p> <p>PERFIL-TIPO 2 – Adultos com perfil para as vias de conclusão do ensino secundário, no âmbito do DL n.º 357/2007, de 29 de outubro.</p> <p>PERFIL-TIPO 3 – Adultos com perfil para RVCC de nível básico e RVCC de nível secundário (ou secundário e profissional).</p> <p>PERFIL-TIPO 4 – Adultos com perfil para aceder ao Ensino Superior no regime de <i>para maiores de 23 anos</i>.</p>	(No Front Office do CT/FP) Técnico Administrativo e TDE
ETAPAS B e C Diagnóstico e Encaminhamento	<p>Realização de duas ou três sessões individuais (<i>Metodologia ANQEP, I.P.</i>), nas quais se deve procurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto; • procurar as melhores “soluções” para o adulto no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no CNO ou a nível local/regional; • negociação com o adulto das várias hipóteses de encaminhamento; • encaminhamento efetivo para a hipótese escolhida. <p>Hipóteses de encaminhamento:</p> <p>1) Percurso de formação alternativo exterior ao CNO nas várias modalidades de formação já mencionadas para o perfil tipo 1, a que acrescem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vias de conclusão do ensino secundário com dupla certificação (escolar e profissional); - Acesso ao ensino superior no regime de <i>para maiores de 23 anos</i>; <p>Caso o adulto seja encaminhado para um percurso formativo no CT/FP, no qual o CNO se integra, será realizado um conjunto de intervenções (individuais e coletivas) pela equipa de apoio técnico do CT/FP. Neste 1.º caso é elaborado um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), no qual se indica qual o percurso formativo proposto para o adulto e/ou quais as unidades de formação que devem ser realizadas por essa via.</p> <p>É necessário que o TED articule com a entidade formadora que proporcionar a resposta de formação escolhida. Deve ser confirmada a inscrição do adulto na entidade/percurso que consta do PPQ, monitorizando o encaminhamento.</p> <p>2) Processo RVCC</p>	(No Front Office do CT/FP) TDE

FONTE: Adaptado de *Centros Novas Oportunidades da Rede do IIEFP, I.P. - Guia Organizativo. IIEFP, I.P. (2009).*

Como tal, o TDE tem que conhecer o SNQ, nomeadamente o CNQ, as profissões e os referenciais de formação existentes, que deverá complementar com um conhecimento aprofundado e permanentemente das várias possibilidades de resposta, nomeadamente ao nível das várias modalidades de formação, bem como de outras opções e alternativas disponíveis na rede de Centros do IIEFP, I.P. e noutras entidades formadoras do território em que este se insere.

As soluções podem assumir a forma de encaminhamento para um processo de RVCC escolar, profissional ou integrado, ou para uma das diferentes modalidades formativas, na eventualidade de não estarem reunidas as condições suficientes para o utente integrar o processo de RVCC.

Nada do que foi implementado pela ANQEP, IP é novo para os COP, obrigou a uma atualização face às ofertas disponíveis e a mais registos e procedimentos administrativos. Ao nível dos CT/FP a intervenção e interação com os utentes foi alargada e intensificada, na medida em que é mais interventivo.

No exercício das suas funções, o TDE assume assim, vários papéis, o de animador, de educador e de orientador, que veste consoante as situações. Assim, o papel animador está presente na dinamização das sessões de acolhimento e informação que realiza, assume o papel de educador quando explica todo o processo, presta informação e esclarecimentos sobre as ofertas de qualificação existentes no território e, por fim o de orientador, quando em conjunto com o adulto procura a melhor solução que se adequa ao perfil e motivações deste.

3. O perfil de Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento criado pela ANQEP, I.P.

Em 2008 foi criado, no âmbito da atividade do CNO, o perfil de Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), responsável pela condução das etapas de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento dos adultos que integram a nova metodologia de intervenção, então implementada.

Este Técnico(a) foi “acrescentado” à equipa dos CNO, conforme previsto no artigo 9.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, desempenhando a sua atividade a tempo inteiro, não podendo acumular funções com outras funções, sejam elas como Profissional de RVC, como Formador ou outra, nestes Centros.

O TDE tem dois domínios de intervenção, um de articulação direta com os adultos, presente em todas as etapas mencionadas e outro que corresponde a um trabalho de *backoffice*, que antecede e é determinante para o sucesso das suas funções, onde se inclui atividades como a recolha, e permanente atualização, de informação relevante para o encaminhamento dos adultos, designadamente, informação sobre as entidades formadoras e respetiva oferta formativa, na região de intervenção do CNO, e o estabelecimento de contactos e colaboração na dinamização de parcerias com entidades externas (operadores de educação e/ou formação, estruturas regionais de educação e formação, entidades empregadoras e outras da comunidade envolvente), tendo em vista a rentabilização de recursos.

Para a prossecução desta atividade, é fundamental um conhecimento do território envolvente, quer ao nível dos operadores quer das ofertas de educação e formação existentes, sendo para tal necessário desenvolver um trabalho sistematizado de prospeção dos recursos locais/regionais disponíveis.

4. Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento

A Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio distingue várias etapas, que se iniciam com o acolhimento e o diagnóstico do adulto, a partir dos quais, com base na sua experiência de vida e nas suas motivações e expectativas, pode ser efetuado um encaminhamento para as respostas formativas disponíveis que facilitem a obtenção de uma qualificação escolar e/ou profissional, ou para um processo de RVCC.

Assim, a fase de *acolhimento*, artigo 14.º do referido diploma, consiste no atendimento e na inscrição dos adultos no CNO, incluindo o esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para o processo de RVCC e a calendarização prevista para o efeito.

A importância desta fase está na prestação de todos os esclarecimentos de modo a suprir todas as dúvidas que os candidatos possam ter e, eventualmente ajudar a corrigir algumas expectativas, porventura exageradas, que não se venham a concretizar. Pelas questões que os adultos possam eventualmente colocar, o TED pode ficar com uma noção do interesse e do grau de expectativas de cada um dos adultos.

O *diagnóstico*, conforme artigo 15.º, consiste numa análise do perfil do adulto, sustentado em sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e coletivas ou de outras estratégias adequadas para o efeito, com base no seu percurso académico, formativo, profissional, áreas de interesse, *hobbies*, entre outros aspetos relacionados com a sua experiência de vida. Nesta fase procede-se ainda à identificação das melhores respostas disponíveis, face à análise efetuada e ao conjunto das ofertas de educação e formação existentes a nível local e/ou regional.

Por fim, a última fase consiste no *encaminhamento* do adulto para a resposta que lhe seja mais adequada, podendo compreender, após a fase de diagnóstico, o desenvolvimento de percursos de educação e formação exteriores ao CNO ou um processo de RVCC.

Este encaminhamento será sempre resultado de um acordo entre o TED e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste, do seu percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas na fase de diagnóstico. Nesta fase, é importante a sensibilização do adulto para a importância da construção de um percurso de qualificação individual e para a sua implicação/responsabilização na condução do mesmo.

O encaminhamento para percursos de educação e formação pode ainda realizar -se no decurso do processo de RVCC, nos termos previstos no artigo 19.º.

A introdução da figura do TDE gerou algumas alterações na orgânica das equipas dos CNO, ao retirar o Profissional de RVC do primeiro contacto com o adulto e permitir ao adulto, num momento prévio, o contacto com o “universo” de ofertas e informações sobre percursos de qualificação. Criou também, uma potencialidade de orientação pessoal, profissional e vocacional para o adulto.

O trabalho de início do Plano de Desenvolvimento Pessoal parte e nasce da informação recolhida ao longo de todas as fases do processo, informação essa que irá atravessar todo o tempo e todas as estratégias e metodologias implementadas pela equipa com o adulto em processo de RVC. Assim, muitas vezes, poderá o TDE articular o diagnóstico inicial com a informação que o adulto vai dando ao longo do tempo à equipa. Aqui, o contacto do Profissional de RVC pode e deve acontecer com a intenção de oscultar o TDE para o que possam ser mudanças na perspectiva e/ou objetivos iniciais e a informação que foi inicialmente transmitida pelo adulto ao TDE.

O TDE é o rosto e primeiro contacto do público com o Centro no seu regresso “à escola” para a abertura de um processo de qualificação (e não de certificação). Como tal, o TDE deve procurar uma solução à medida de cada adulto que deve sempre contar com a participação deste. Como tal, o discurso a adotar pelo TDE deve ser no sentido de consciencializar o adulto, uma vez que este irá iniciar uma caminhada que irá contribuir para a sua qualificação, para ganhos de atitude perante a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida e não somente iniciar um processo que terá o seu fim na certificação de um nível de equivalência escolar e/ou profissional.

A introdução da função do TDE altera a orgânica de comunicação e contacto do adulto com os CNO, mas mais importante do que os mecanismos de comunicação é a visão estratégica das oportunidades e potencialidade de criar uma linha de trabalho de orientação para a qualificação que resulta de uma estratégia a criar nos CNO com vista à qualificação efetiva dos adultos que acedem ao processo de RVC.

5. Proposta de intervenção

Sendo que verificamos que as funções e intervenções do COP e do TED não são assim tão diferenciadas quanto se poderia pensar, até porque ambas se sustentam nas mesmas teorias, seria importante, que no final das etapas que competem a estes profissionais, fosse feito algum acompanhamento dos adultos no sentido de poder dar continuidade ao processo de qualificação, não o esgotando com a certificação.

Seria assim importante que, tendo em consideração a tipologia de públicos que se inscrevem nos CT/E, não só no que respeita aos baixos níveis de adquiridos que revelam, mas também relativamente a uma série de outros problemas que carregam e contribuem para situações cíclicas e prolongadas de desemprego, carências sócio económicas, estes técnicos pudessem, numa fase final do processo de qualificação (seja uma ação de formação, o processo de RVCC ou qualquer outra oferta), face ao conhecimento que detêm do adulto e à sua formação de base, à semelhança da orientação de 3.º nível mencionada na página 62 deste projeto, desenvolver ações de formação e/ou informação que pudessem contribuir para desenvolvimento de competências pessoal e social, aproveitando a melhoria da autoestima que por norma têm sido associados a estes processos, que pudessem de algum modo inverter a sua trajetória de vida.

Um outro aspeto a ter em conta e a fomentar é a colaboração e articulação entre os TDE e os profissionais de RVC, tendo em consideração que a informação do percurso do adulto se assume de grande importância no reconhecimento de competências, ainda na fase de diagnóstico, tendo em vista proporcionar um encaminhamentos mais direcionado e à medida do adulto, através da metodologia de balanço de competências ou autobiografia, antes do encaminhamento.

Por fim, seria importante dar espaço às equipas para que pudessem desenvolver instrumentos individualizados e adaptados a cada adulto, de modo a que o processo de diagnóstico e encaminhamento “servisse que nem uma luva”. Contudo, verifica-se ser cada vez mais difícil gerir estas margens de autonomia face ao enfoque excessivo no que respeita à dimensão quantitativa do trabalho realizado nos CNO, o que leva a um aumento das “pressões e tensões sentidas pelas equipas, o que, inevitavelmente, se traduz na diminuição do tempo dispendido com a reflexão e inovação” (Cavaco, 2008,p. 538)

CAPÍTULO V. CONCLUSÃO

O presente projeto é o culminar de um processo de autoformação que apareceu no meu percurso, na sequência de uma necessidade de compreender, consolidar e aprofundar conhecimentos, muitos deles informalmente adquiridos, na área de educação e formação de adultos, que resultaram de várias aprendizagens que tenho desenvolvido fruto de múltiplas situações, sejam elas a leitura de orientações técnicas e de manuais de procedimentos, a tentativa e erro, a discussão entre colegas, ou a pressão do dia-a-dia, frente ao adulto, que merece todo o meu respeito e empenho.

A génese deste trabalho está orientada para a reflexão sobre o meu percurso e sobre as aprendizagens que nele ocorreram, obrigando a “um olhar retrospectivo e prospetivo” que nos permite ter a perceção do acumular de situações de vida, da bagagem cheia de experiências que levamos de uma função para outra, e de como este património influenciou e influencia a nossa forma de estar. Facilmente constatamos que estamos “permanentemente na situação de aprendentes que se formam na ação” (Canário, 2008), quer por influência dos outros, dos contextos ou por aprendizagens que faço por mim mesma (Teoria Tripolar de Gaston Pineau (1988)). A construção desta narrativa permite perceber que, muito embora a heteroformação e a ecoformação sejam importantes, temos sempre que nos submeter a uma processo de reflexão e apropriação para que as aprendizagens se efetuem.

A construção da narrativa autobiográfica acompanhada com a devida fundamentação teórica, obtida nas sessões presenciais e pela leitura da bibliografia recomendada no âmbito do Curso de Mestrado, permitiu a contextualização face ao campo do Educação de Adultos, desde a sua génese até aos dias de hoje, e a obtenção de conhecimentos relevantes para um desempenho profissional mais consciente e informado.

Os principais conceitos identificados no enquadramento teórico facilmente se encontram nas reflexões sobre as práticas, e é esta ligação entre teoria e prática, entre o pensamento e a ação que constitui um dos aspetos mais interessantes da realização deste trabalho. Somos “obrigados” a pensar sobre a multiplicidade de práticas que desenvolvemos nos diversos contextos por onde passamos, fazendo-nos aperceber da nossa evolução, e de como o meio envolvente em que crescemos e as pessoas que conhecemos, condicionam e determinam as nossas aprendizagens ao longo da vida e nos transformam enquanto pessoas.

A terceira componente deste trabalho consiste na identificação de uma situação problema identificada na nossa prática profissional que neste caso específico se traduziu na verificação de que o perfil criado pela ANQEP, I.P. de TED pode ser vista como uma atualização e sistematização das funções já desempenhadas pelos COP na rede de centros do IEFP, I.P, utilizadas agora na lógica do processo de reconhecimento e validação de adquiridos.

Para tal, foi construído um quadro teórico de forma a permitir compreender e contextualizar as funções dos vários intervenientes, nomeadamente ao nível das etapas de *Acolhimento*, *Diagnóstico* e *Encaminhamento* do Processo de RVCC, que pretende oferecer uma nova oportunidade às pessoas que, por motivos vários, não puderam concluir a sua formação académica.

Com esta oferta na área da formação de adultos, passou a valorizar-se, a reconhecer-se e a trazer para este contexto, os saberes e as experiências adquiridos, por via não formal e informal, deixando apenas de valorizar as aprendizagens resultantes da aquisição de conhecimentos em contexto formal, nomeadamente na escola.

Os processos de RVCC passaram a valorizar o adulto como produtor da sua própria aprendizagem, sendo vistos como projetos em construção permanente e orientados para a autonomia do indivíduo. Foram inspirados em pressupostos que se baseiam na valorização da pessoa e da sua experiência de vida, enfatizando deste modo, a formação não formal e informal. Ao nível político, o discurso que enquadra estas medidas, assenta numa lógica de gestão de recursos humanos, em que se valoriza a responsabilidade individual, o dever de aprender, bem como, questões associadas à inserção social e profissional e à empregabilidade, “baseando-se em pressupostos filiados numa perspetiva pragmatista e subordinada ao desenvolvimento económico” (Cavaco, 2008, p. 124). Em conformidade com estas perspetivas, também Rui Canário enfatiza esta dualidade quando afirma que “à construção da pessoa, baseada no “aprender a ser”, contrapõe-se uma orientação educativa funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo” (cit. in Cavaco, 2008, p. 445).

CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFIA

- ☞ ANEFA, (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ☞ ALMEIDA, Maryline, CANDEIAS, Paula, MORAIS Etelvina Cristóvão, MILAGRE Cristina e LOPES Georgina (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- ☞ 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. 195-254.
- ☞ CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- ☞ 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 (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- ☞ FINGER, Mathias e ASÚN, José M. (2003). *A educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- ☞ GOMES, Maria do Carmo e SIMÕES, Francisca (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- ☞ MELO E SILVA, Isabel, ALBERTO LEITÃO, José e TRIGO, Maria Márcia (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.
- ☞ PINTO, Helena Rebelo, FERREIRA DO VALE, Isabel, SOARES, Maria da Conceição e MORAIS Etelvina Cristóvão (2008). *Instrumentos de apoio à construção de um projeto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- ☞ PIRES, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ☞ Programa Operacional Temático Potencial Humano 2007 – 2013 (2010).

- ☞ QUINTAS, Helena (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- ☞ RIBEIRO, Sara, MOURA, Hélia (2011). *A Orientação no Serviço Público de Emprego. Evolução e desafios*. IEFP, IP, Revista FORMAR, N.º 74, p. 4-8.
- ☞ RIBEIRO, Cristina (2011). *A Orientação e a Estratégia Europa 2020*. IEFP, IP, Revista FORMAR, N.º 74, p. 9-13.
- ☞ SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.
- ☞ SANTOS SILVA, Olívia, COSTA, Ana Margarida, DIAS, Madalena e MEIRA, Eduardo (2006). *Princípios e Metodologias de Trabalho com Adultos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP.
- ☞ UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

CAPÍTULO VII. LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- ☞ Decreto-lei n.º 519-A2/79, de 29 de dezembro - Lei Orgânica do Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- ☞ Decreto-lei n.º 387/99, de 28 de setembro – Criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).
- ☞ Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro – Implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).
- ☞ Decreto-lei n.º 213/2007, de 29 de maio – Aprova a orgânica do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.
- ☞ Decreto-lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho – Criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, IP).
- ☞ Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio – Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.
- ☞ Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, de 21 de novembro de 2008, Jornal Oficial n.º C 319 de 13 de dezembro de 2008.
- ☞ Declaração de Retificação n.º 42/2009, de 23 de junho – Republicação dos Estatutos do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP, nomeadamente do anexo I da Portaria n.º 570/2009, de 29 de Maio.
- ☞ Portaria n.º 31/2012, de 12 de outubro - Aprova os estatutos do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I. P.

CAPÍTULO VIII. DOCUMENTAÇÃO INTERNA IEFP, I.P. CONSULTADA

- ☞ Departamento de Emprego e Formação Profissional (2008), *Articulação entre Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional*. IEFP, I.P.
- ☞ Departamento de Emprego (2009), *Modelo de Funcionamento do Centros de Emprego*. IEFP, I.P.
- ☞ Departamento de Formação Profissional (2009), *Front Office dos Centros de Formação Profissional: Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento*. IEFP, I.P.
- ☞ Departamento de Formação Profissional (2009), *Centros Novas Oportunidades da Rede do IEFP, I.P. - Guia Organizativo*. IEFP, I.P.