

Comunicações

Iniciativa Novas Oportunidades: teoria e práticas



IPL
instituto politécnico
de leiria

ANQEP
AGÊNCIA NACIONAL
PARA A QUALIFICAÇÃO E O
ENSINO PROFISSIONAL, I.P.

Ficha técnica

Título

Iniciativa Novas Oportunidades: teoria e práticas

Coedição

Instituto Politécnico de Leiria

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

(1.ª ed., setembro, 2012)

Coordenação

José Manuel Silva

Design gráfico e paginação

Luís Rodrigo Santos

Revisão

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

Impressão

Palmigráfica - Artes Gráficas, Lda.

Tiragem

1000 exemplares

ISBN

978-972-8793-48-7

Instituto Politécnico de Leiria
Rua General Norton de Matos / 2410-191 Leiria
www.ipleiria.pt

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
Av. 24 de julho, n.º 138 / 1399-026 Lisboa
www.anqep.gov.pt



Iniciativa Novas Oportunidades: teoria e práticas

2012





Nota introdutória

No âmbito das atividades do Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos (CIPSE), a colaboração do Centro Novas Oportunidades do Instituto Politécnico de Leiria e o apoio da Agência Nacional para a Qualificação (atual ANQEP) e da Caixa Geral de Depósitos (CGD), realizou-se, em 2011, a conferência - Centros Novas Oportunidades: passaporte para o futuro.

As comunicações então apresentadas são agora reunidas nesta publicação, disponibilizando-se à comunidade de interessados em matéria de educação e formação um conjunto de textos de especialistas e de testemunhos de empresários e de formandos que podem contribuir para aprofundar a reflexão sobre teorias e práticas relativas ao reconhecimento, validação e certificação de competências e permitir um olhar sereno e construtivo sobre a Iniciativa Novas Oportunidades e os seus contributos para a educação e a formação de adultos em Portugal.

Pretende-se também carrear informação para um melhor conhecimento de uma iniciativa que de prometedora instrumento de inovação e mudança ao serviço da requalificação de uma parte significativa da população portuguesa, depressa se transformou num campo fértil de discussão, muitas vezes prejudicada por abordagens muito apaixonadas mas pouco fundamentadas.

Embora sem ignorar que a ciência não é neutra, a liberdade e o pluralismo das várias participações é um contributo positivo para ir um pouco mais fundo numa área estratégica para o desenvolvimento do país, perspetivando caminhos possíveis para o que é verdadeiramente importante e necessário – continuar a melhorar a qualificação da população portuguesa.

José Manuel Silva



Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. Aprendizagem ao longo da vida: o contexto europeu e a realidade irlandesa | 9 |
| 2. Formação ao longo da vida: a realidade nacional | 25 |
| Comunicações livres | 33 |
| 3. Aprendizagem ao longo da vida: Novas Oportunidades / Novos desafios | 35 |
| 3.1. Introdução - A Iniciativa Novas Oportunidades | 35 |
| 3.2. As potencialidades dos Centros Novas Oportunidades | |
| nos processos de aprendizagem ao longo da vida | 37 |
| 3.2.1. A multiplicidade de ofertas formativas | 37 |
| 3.2.2. O Projeto Novas Oportunidades a Ler+/Plano Nacional de Leitura: | |
| Alargamento de Saberes – Formar <i>na</i> e <i>pela</i> cultura | 37 |
| 3.3. Considerações finais: as perspetivas de futuro | 41 |
| 4. As novas profissões nos Centros Novas Oportunidades: contributos para uma discussão | 43 |
| 5. Combater a desistência no processo de RVCC: Que estratégias? | 53 |
| 6. Reconhecimento e Validação de Competências: | |
| uma análise sobre a certificação escolar de nível secundário | 61 |
| 7. Novas Oportunidades – Passaporte para a inclusão | 73 |
| 8. Rede de Centros Novas Oportunidades da Lezíria do Tejo | 83 |
| 9. Desenvolvimento pessoal em contexto prisional | 91 |
| 10. Em busca de novos instrumentos e metodologias: | |
| as práticas do Centro Novas Oportunidades NERBA - Associação Empresarial de Bragança | 97 |



| | |
|--|-----|
| 11. Projeto Novas Oportunidades a Ler+: a promoção do gosto pela leitura no Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária de Vendas Novas | 101 |
| 12. “O animal que espeta os cornos no destino” — subsídios para uma análise histórica das políticas de Educação de Adultos em Portugal (1911 a 2001) | 107 |
| 13. A motivação: o fator impulsionador do sucesso dos candidatos ao processo de RVCC | 115 |
| 14. Os Centros Novas Oportunidades e o desenvolvimento das competências para a vida: a importância dos métodos de aprendizagem ativa | 123 |
| 15. (Re)construindo projetos: relato de uma experiência de trabalho inicial com candidatos menos qualificados no Centro Novas Oportunidades | 133 |
| 16. Avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades numa escola secundária com 3.º ciclo do distrito de Lisboa | 141 |
| 17. Qualificar para novas oportunidades: limites e desafios | 149 |
| Notas | 159 |





1. Aprendizagem ao longo da vida: o contexto europeu e a realidade irlandesa

Richard Thorn, BA (Mod), MA, PhD - Diretor de Investigação e Educação Flexível, Instituto de Tecnologia da Irlanda

Introdução

Esta comunicação insere-se no contexto da política de aprendizagem ao longo da vida e a sua implementação na Europa e, mais especificamente, na Irlanda. Analisa-se o contexto político de fundo na Europa, seguindo-se uma reflexão sobre os aspetos de definição de aprendizagem ao longo da vida. Na terceira parte, considera-se o desempenho relativo à implementação da política a nível europeu. Na quarta e última parte, trataremos da realidade da implementação da aprendizagem ao longo da vida na Irlanda e, adicionalmente, analisa-se alguma política recente e o desenvolvimento das boas práticas em matéria de reconhecimento das aprendizagens prévias.

Breves considerações políticas e desenvolvimento

A aprendizagem ao longo da vida como um quadro de integração entre todas as formas de educação e formação, não é matéria recente (UNESCO, 2009). Desde meados da década de 70 que a aprendizagem ao longo da vida emergiu como um tema importante nos debates internacionais para os organismos intergovernamentais como a UNESCO, a OCDE e o Conselho Europeu. No entanto, a partir de meados da década de 70 até o início de 1990, pouco foi referido sobre o tema pelos organismos internacionais e intergovernamentais, e a ideia de aprendizagem ao longo da vida com os seus ideais humanistas quase desapareceu das agendas políticas. As explicações para este desaparecimento são encontradas, principalmente, na crise económica e nas suas consequências, numa época em que os governos se encontram focados em combater os graves efeitos económicos e sociais da recessão e o aumento do desemprego, ao invés de se preocuparem com a aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, desde o início de 1990, tem havido um foco internacional cada vez mais amplo sobre a aprendizagem, mas acompanhado por uma mudança geral, afastado dos ideais humanistas,

principalmente da década de 70, para se centrar em questões essencialmente mais utilitárias e com objetivos económicos (Dehmel, 2006). Na verdade, os promotores socioeconómicos estão agora bem presentes, de tal forma que é impossível localizar um documento político sobre a educação e formação que não faça qualquer referência à aprendizagem ao longo da vida (Hake, 2006).

Numa perspetiva de política social, a aprendizagem ao longo da vida é usada para: a) legitimar a educação; b) identificar grupos em risco de exclusão e c) discutir os instrumentos específicos de política. Por sua vez, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se um aspeto fundamental da política social, vinculando a educação, a segurança social e o emprego (Riddell *et al*, 2007). Numa perspetiva de política económica, a necessidade de melhoria contínua no trabalho e das competências necessárias ao longo da vida é vista como um fator chave para enfrentar os desafios da globalização e a emergência de economias do conhecimento, criando empregos e reduzindo o desemprego, o envelhecimento das populações e garantindo a inclusão social de grupos em risco de exclusão da sociedade



de aprendizagem (OCDE, 2004 e Hake, 2006). Em última análise, a aprendizagem ao longo da vida é vista como uma condição necessária para o sucesso individual no mercado de trabalho e de bem-estar social geral (OECD, 2007b). McNair (2009) observa que o princípio subjacente à aprendizagem ao longo da vida é que a educação inicial já não é suficiente para uma vida profissional socioeconómica.

Do ponto de vista de benefícios, a aprendizagem ao longo da vida proporciona ganhos a longo prazo para o indivíduo, para a empresa, para a economia e para a sociedade em geral (OECD, 2004). Para o indivíduo, a aprendizagem ao longo da vida enfatiza uma série de atributos que contribuem para a autorrealização, para maiores lucros e emprego, e para a inovação e produtividade. A nível social, os saberes e as competências para o trabalho são um fator importante no desempenho económico e no sucesso a nível empresarial. Para a economia, há uma relação positiva entre a realização da educação e o crescimento económico. Como sociedade, precisamos da aprendizagem ao longo da vida para manter a base de competências da economia, para garantir a transmissão de conhecimentos e competências e promover a cidadania e a comunidade (McNair, 2009). Psacharopoulos (2007) acredita que a forte posição europeia na aprendizagem ao longo da vida está em grande parte ancorada nos resultados da análise custo-benefício.

Além dos retornos individuais e sociais, a despesa pública na educação gera retornos fiscais, no sentido de que parte destas despesas é mais tarde recuperada pelo Estado através de impostos mais elevados devido à maior escolaridade. Além dos efeitos diretos da educação em matéria de emprego e benefícios, um maior nível de educação está associado a uma série de benefícios sociais mais amplos que revertem para a sociedade em geral. Os dois mecanismos pelos quais a educação afeta os resultados na saúde são a mudança de comportamento (por exemplo, na redução do tabagismo) e a obtenção de rendimentos mais elevados (por exemplo, proporcionando melhores cuidados de saúde). Quanto maior for o nível de educação, mais reduzida é a possibilidade de desemprego, e mais reduzidos são também os gastos públicos com

os subsídios de desemprego. Há também benefícios educacionais que são difíceis de quantificar, como é o caso do aumento da participação cívica e da coesão social (Psacharopoulos, 2007).

A aprendizagem ao longo da vida está atualmente ligada à agenda do ensino superior. A OCDE (2007c) observa que os governos estão cada vez mais atentos aos sistemas de ensino superior para ajudar a fornecer uma série de objetivos políticos nacionais, incluindo a aprendizagem ao longo da vida.

O que significa aprendizagem ao longo da vida? Algumas definições e conceitos

As definições de educação ao longo da vida variam de acordo com as perspetivas e prioridades políticas num dado momento (CEC, 2002). Badescu e Saisana (2009) defendem que a aprendizagem ao longo da vida deve ser encarada como um conceito global que abrange todos os contextos (formal, não formal, informal) e níveis de educação e formação (pré-escolar, primário, secundário, superior, formação contínua).

Segundo a Associação Europeia para a Educação de Adultos (EAEA) (2006), a aprendizagem ao longo da vida, originou o recente termo *educação ao longo da vida*, introduzido pela primeira vez pela UNESCO, bem como os termos associados de *ensino recorrente*, desenvolvido pela OCDE, e de *educação permanente*, utilizada pelo Conselho da Europa, que foi visto como significando “preso numa sala de aula global”, ao invés de significar “aprender ao longo da vida”. A definição literal da aprendizagem ao longo da vida é simplesmente “aprender tudo”: tudo o que as pessoas aprendem através de sua vida inteira (Ryan, 2003). Portanto, a aprendizagem é uma tarefa contínua da sociedade e do indivíduo que se estende a todas as áreas da vida, “do berço ao túmulo”.

A aprendizagem ao longo da vida centra-se na aquisição e atualização de todos os tipos de capacidades, interesses, conhecimentos e qualificações desde os anos pré-escolares à reforma (CEC, 2000). No entanto, a aprendizagem ao longo da vida não é apenas uma simples soma ou a inte-



gração de programas tradicionais de educação e oportunidades de aprendizagem modernas. A abordagem de aprendizagem ao longo da vida inclui diferenças fundamentais ao nível do conteúdo e das perspetivas educacionais: enquanto as instituições tradicionais de ensino têm estado principalmente preocupadas com a transmissão de conhecimentos, as oportunidades de aprendizagens modernas e as abordagens de aprendizagem ao longo da vida colocam ênfase no desenvolvimento das capacidades individuais e nas competências pessoais de aprendizagem. No cerne do conceito de aprendizagem ao longo da vida está a ideia de capacitar e incentivar as pessoas para “aprender a aprender” (CEC, 2002). A aprendizagem ao longo da vida centra-se no desenvolvimento das capacidades individuais e da capacidade pessoal para aprender, o que implica uma mudança nas instituições tradicionais de ensino para um campo diversificado de oportunidades modernas de aprendizagem, baseadas em processos e resultados orientados para uma estrutura modular. Desta forma, a responsabilidade pela educação e aprendizagem recai sobre os indivíduos em si mesmos (Badescu Saisana, 2009).

Na comunicação intitulada “Tornar o espaço europeu numa realidade de aprendizagem ao longo da vida”, a Comissão Europeia (CEC, 2001) definiu a aprendizagem ao longo da vida da seguinte forma: “Toda a atividade de aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos e competências dentro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”. O objetivo da aprendizagem é proporcionar às pessoas de todas as idades, um acesso equitativo e aberto às experiências de aprendizagem de alto nível, em toda a Europa (Eurostat, 2009a).

Segundo a OCDE (2004), a aprendizagem ao longo da vida apresenta quatro características principais:

1. Visão sistémica - o quadro da aprendizagem ao longo da vida encara a procura orientada para uma oferta de oportunidades de aprendizagem como parte de um sistema interligado, que abrange todo o ciclo de vida englobando todas as formas de aprendizagem formal e informal.

2. Centralidade do formando - exige uma mudança do foco de atenção, da perspetiva da oferta (por exemplo, reorganizações institucionais formais de aprendizagem), para a perspetiva da procura dos formandos, tendo em conta as suas necessidades.

3. Motivação para aprender - centra-se no desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” através da autoaprendizagem e auto-gestão.

4. Múltiplos objetivos da política educativa - a perspetiva do ciclo de vida reconhece os múltiplos objetivos da educação (desenvolvimento pessoal, desenvolvimento do conhecimento, objetivos económicos, sociais e culturais) e também as prioridades entre estes objetivos, que podem mudar ao longo da vida de um indivíduo (OCDE, 2004).

Numa estratégia sistémica de formandos, em cada fase da vida não é apenas necessário disponibilizar oportunidades para aprender, mas também preparar e motivar para a aprendizagem futura, proporcionando a auto-organização e a autogestão. Cada definição de aprendizagem precisa estar interligada com as restantes, para capacitar os indivíduos nas transições e no progresso, através de estados de aprendizagem diferentes (OCDE, 2004). Na prática, isto requer que cada cidadão tenha um percurso de aprendizagem individual, adequado às suas próprias necessidades e interesses em todas as fases das suas vidas. Fatores como o conteúdo da aprendizagem, a forma de avaliação da aprendizagem e onde ela decorre, devem ser adaptados às necessidades de cada indivíduo.

Mas a aprendizagem ao longo da vida também está relacionada com o dar uma segunda oportunidade para atualizar as competências básicas e oferecer oportunidades de aprendizagem em níveis mais avançados (CEC, 2000). Nenhum ministério deve ter o monopólio do interesse pela aprendizagem ao longo da vida. A abordagem requer um alto nível de coordenação para o desenvolvimento e implementação das políticas (OCDE, 2004). A OCDE (2007a) também observa que há um número significativo de partes interessadas na aprendizagem ao longo da vida, que incluem



indivíduos, empregadores pertencentes à comunidade e/ou fornecedores. Também é importante que os indivíduos não sejam tratados como um único grupo homogêneo de usuários (OECD, 2007a). No entanto, tem-se argumentado que, embora o termo aprendizagem ao longo da vida seja frequentemente utilizado em contextos políticos comunitários (educação e formação), nem sempre é claramente definido. Uma explicação possível poderá ser o facto de a aprendizagem ao longo da vida se ter tornado numa espécie de *slogan* que parece encaixar-se quase perfeitamente em qualquer contexto, sem requerer grandes explicações (Dehemel, 2006). Como afirmado anteriormente, a aprendizagem ao longo da vida abrange todas as formas de aprendizagem, e as atividades de aprendizagem ao longo da vida podem ter lugar através de contextos formais, não formais e informais de aprendizagem. É também importante que estes e outros conceitos intimamente relacionados sejam definidos:

- Aprendizagem formal - a aprendizagem formal ocorre como resultado de experiências no ensino ou na formação, com objetivos estruturados de aprendizagem, com tempo e recursos de aprendizagem, conduzindo à certificação. A aprendizagem formal é intencional do ponto de vista do formando.
- Aprendizagem não-formal - a aprendizagem não-formal não é promovida por uma instituição de ensino ou de formação e, normalmente, não conduz à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objetivos, duração e recursos). A aprendizagem não-formal é intencional do ponto de vista do formando.
- Aprendizagem informal - a aprendizagem informal resulta da aprendizagem de atividades de vida diária relacionadas com a família, trabalho ou lazer. Não é estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou recursos da aprendizagem) e, normalmente, não conduz à certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional mas, na maioria dos casos, é não-intencional (CEC, 2001).
- Qualificação - no contexto da aprendizagem ao longo da vida, a qualificação é algo que confere

reconhecimento oficial ou valor no mercado de trabalho e na área da educação e formação. Por esta razão, um sistema de qualificação inclui todos os aspetos da atividade de um país que resultam em reconhecimento dessa aprendizagem. Os sistemas de qualificação poderiam afetar a aprendizagem ao longo da vida através da melhoria da qualidade e quantidade de oportunidades de aprendizagem disponíveis, assegurando a igualdade de acesso do indivíduo e a melhorar a eficiência do processo de aprendizagem ao longo da vida (OECD, 2007b).

- Formação inicial - refere-se ao conhecimento adquirido em instituições de ensino básico e secundário. Num sentido mais amplo, a educação inicial pode incluir também a primeira infância e educação pré-escolar ou mesmo pós-secundário.
- Educação contínua - refere-se a qualquer forma de educação, seja profissional ou geral, retomada após um intervalo na formação inicial (CEC, 2001).

O contexto europeu

Dentro da União Europeia (UE) especificamente, as origens da atual política de aprendizagem ao longo da vida encontram-se no *Livro branco sobre crescimento, competitividade e emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI* (CCE, 1993) (em Riddell *et al*, 2007). É esta política de sustentação que contextualiza a maioria, senão todos, os acontecimentos que tiveram lugar na União Europeia desde então. O desenvolvimento de políticas de aprendizagem ao longo da vida tem estado intrinsecamente ligado à população e às tendências do mercado de trabalho. A descrição detalhada deste aspeto da aprendizagem ao longo da vida vai além do âmbito deste artigo. No entanto, o Eurostat (2008, 2009a e b) tem fornecido uma análise detalhada acerca deste assunto. Neste trabalho, baseado no Eurostat e na OCDE, é evidente a preocupação com as várias medidas de participação no contacto da aprendizagem ao longo da vida.

Também é importante perceber quais são os valores de referência da União Europeia estabelecidos para a educação em geral e, especificamente, para a



aprendizagem ao longo da vida. Eis os parâmetros de referência a serem alcançados até 2020:

1. Pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório devem frequentar o nível de educação de infância;
2. A taxa de abandono precoce de educação e formação deve ser inferior a 10%;
3. A faixa etária entre os 30-34 anos de idade com nível educacional superior deve ser de pelo menos 40%;
4. Uma média de pelo menos 15% dos adultos (grupo etário 25-64 anos) deve participar na ALV (Conselho da União Europeia, 2009a).

Deve notar-se que a participação dos adultos, nos 10 anos anteriores a 2010, era suposto ter sido de 12,5%.

Padrões de participação na aprendizagem ao longo da vida

Inquérito à população ativa (*Labour Force Survey* - LFS)

Os valores de referência estabelecidos pela União Europeia em relação às taxas de participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida estão baseados nos dados do *Inquérito do Eurostat/labour Force Survey* (LFS). Neste inquérito, a participação na aprendizagem ao longo da vida refere-se a pessoas com idades entre os 25-64 anos que afirmaram que receberam educação ou formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito (numerador). O denominador é composto pela população total da mesma faixa etária, excluindo aqueles que não responderam à pergunta sobre a “participação de educação e formação”. Tanto o numerador como o denominador provêm do inquérito.

A figura 1 demonstra que em 2008, 9,5% da faixa etária europeia entre os 25-64 anos, participaram na educação e formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito, com uma participação cinco vezes superior de adultos bem qualificados relativamente a adultos com menos qualificação. Isto

demonstra que, embora tenham sido feitos alguns progressos crescentes na participação dos adultos na educação e formação, não foi o suficiente para alcançar os 12,5% de referência na União Europeia até 2010. Novos parâmetros foram então adotados pelo Conselho Europeu, em maio de 2009, como parte do *Quadro de Educação e Formação 2020*, com uma meta de 15% da população entre os 25-64 anos a participar na aprendizagem ao longo da vida (Conselho Europeu, 2009).

É de realçar as grandes diferenças de participação no inquérito entre os estados-membros. O Reino Unido e a Finlândia estão entre os melhores desempenhos, atingindo taxas de participação de 20-30% em 2008. A Holanda está entre o grupo seguinte, com uma taxa de participação de 17%. A França e a Irlanda alcançaram taxas de participação de 7,3% e 7,1%, respetivamente, enquanto a Bélgica, Lituânia e Portugal obtiveram 6,8%, 5,3% e 4,9%, respetivamente. Pouco ou nenhum progresso foi registado na Turquia, com uma taxa de participação de 1,8% em 2008 (CCE, 2009). As informações recolhidas no inquérito relacionam-se com toda a educação e formação, relevante ou não para o trabalho atual ou futuro dos inquiridos.

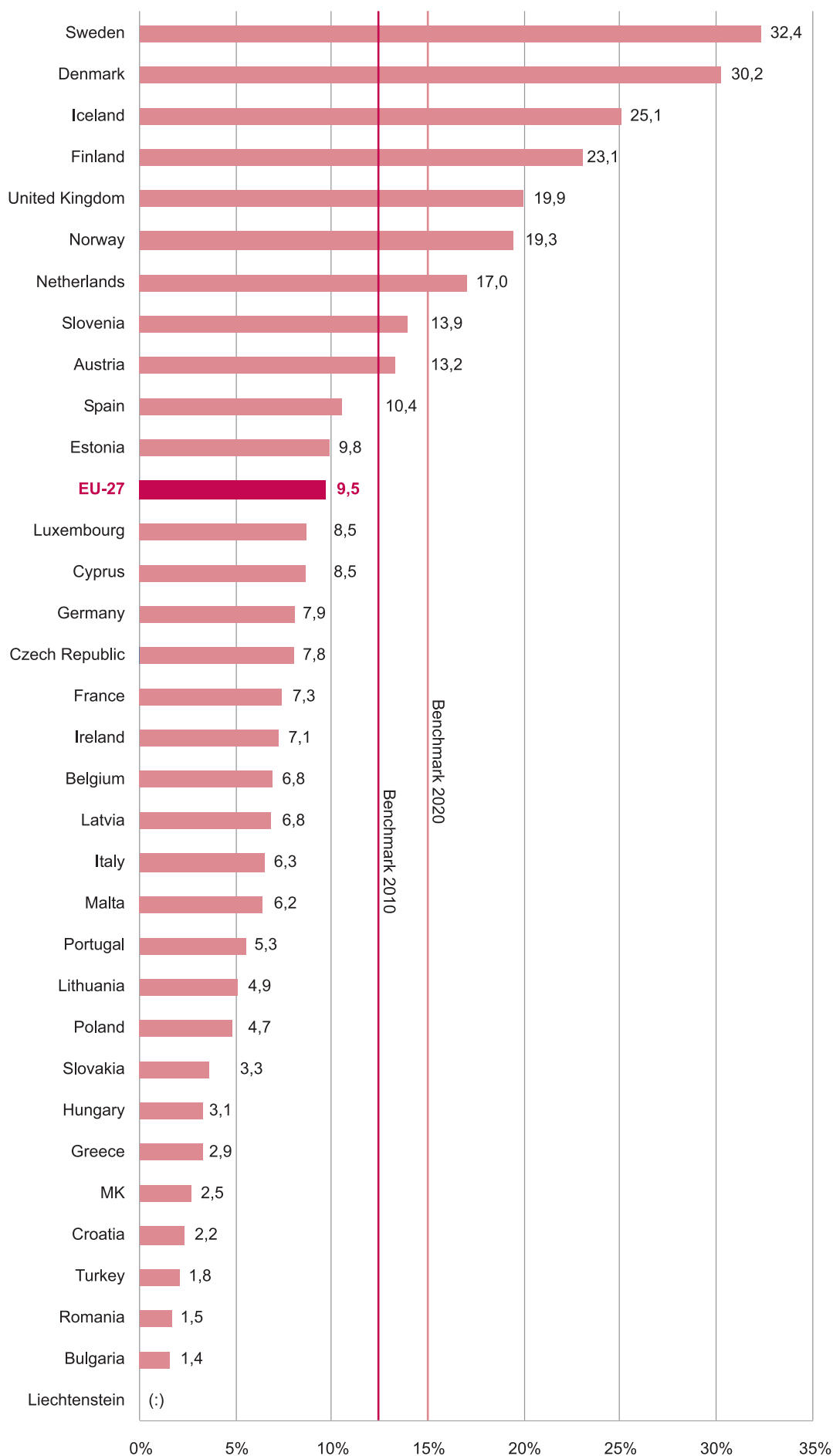
Inquérito de Educação de Adultos (AES)

O novo *Quadro da Educação e Formação 2020* reconhece que os benefícios também podem ser traçados a partir da informação sobre a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida, recolhida através do *Inquérito de Educação de Adultos (AES)* (Conselho Europeu, 2009). No entanto, os dados deste inquérito não são atualmente utilizados para comparar o conjunto de referências. O inquérito foi desenvolvido em cooperação com os países europeus e o Eurostat. O objetivo do inquérito foi recolher dados comparáveis de qualidade na participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida. O primeiro inquérito realizado entre 2005 e 2007 englobou as principais estruturas de aprendizagem ao longo da vida, tais como:

1. participação na educação e formação;
2. não-participação;



Figura 1: Percentagem da população adulta entre 25-64 anos a participar na Educação e Formação



3. tipos de atividades;
4. razões para a participação;
5. obstáculos à participação;
6. promotores de educação e formação.

O período de referência para a participação em atividades de aprendizagem no inquérito foi de 12 meses. 29 países participaram no inquérito-piloto, embora os resultados só tenham disponibilizado 17 países da União Europeia e a Noruega (Eurostat, 2009b).

Os resultados do inquérito de 2007 mostram que mais de um terço da população da União Europeia, entre os 25-64 anos, participou na educação formal ou não formal e na formação. No entanto, existem diferenças significativas nas taxas de participação entre países, conforme demonstra a figura 2. As taxas totais de participação variam entre países e os dados mostram que os países nórdicos e o Reino Unido tiveram taxas altas de participação. As taxas mais baixas de participação foram encontradas na Hungria e na Grécia (Eurostat, 2009b).

A média europeia para os 17 países representados indica uma taxa ligeiramente mais elevada de participação do sexo masculino (36,1%) na educação e formação que a das mulheres (35,7%). No entanto, os países com as maiores taxas de participação, tais como a Suécia, a Finlândia e o Reino Unido, foram identificados como tendo uma maior participação de mulheres do que homens na educação e formação. Há geralmente uma taxa de participação baixa nos grupos etários entre os 55-64 anos, mas uma maior proporção desta faixa etária participou na educação e formação, nos países com taxas mais altas. Este é um facto importante, pois permite uma explicação para alguns números do inquérito à educação de adultos que parecem muito superiores aos relatados no inquérito à população ativa.

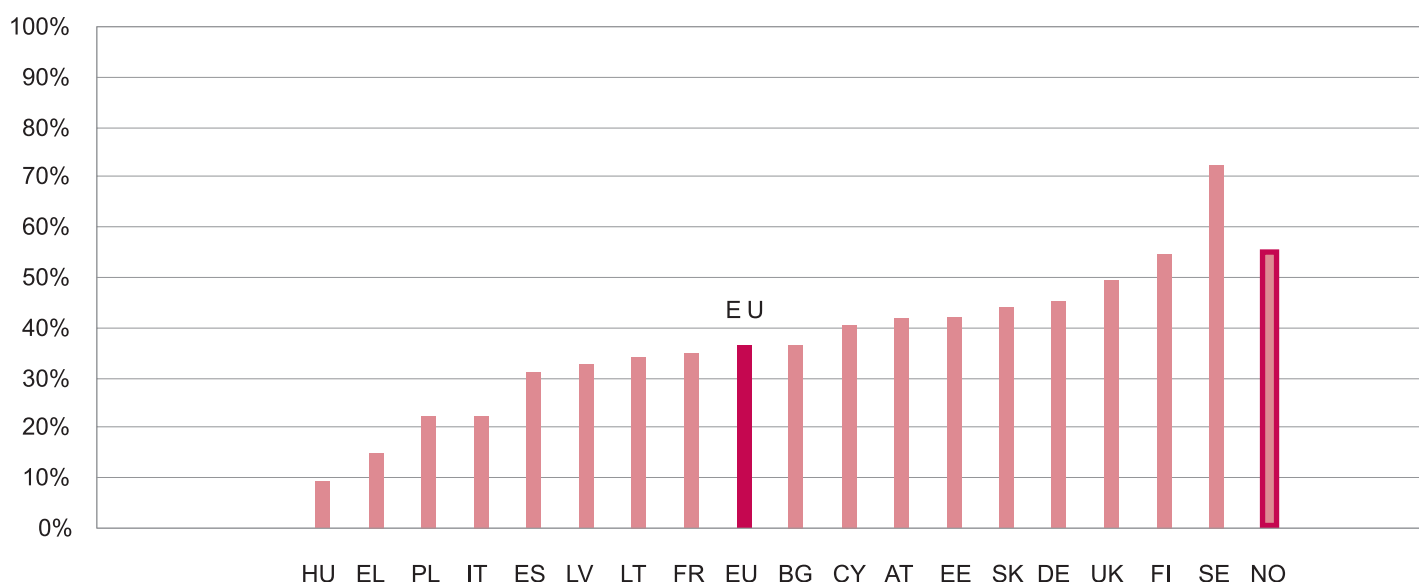


Figura 2: Participação na educação formal ou não formal e formação, 25 - 64 anos (%) 2007



Na União Europeia, nos últimos 12 meses, 64,3% das pessoas com idade entre os 25-64 anos não participou na educação e formação. A categoria “trabalhador” era geralmente encontrada para justificar a taxa de não-participação. As categorias de desempregados e inativos representam a maior proporção de não-participação em todos os países. Além disso, o nível mais alto de educação alcançado foi incluído para ter uma influência sobre a taxa de participação ou não-participação na educação e formação. A média ponderada para a não-participação nos 17 países da União Europeia é superior a 40% para o nível elevado de escolaridade, e mais de 80% para o nível baixo de escolaridade (Eurostat, 2009b). Várias razões foram dadas para a participação na educação não-formal e da formação. Os motivos mais relevantes foram: “para fazer um trabalho melhor” e “melhorar as perspectivas de carreira” (com uma média ponderada de 43%). Mais de 30% participaram em educação não-formal e formação para aumentar o conhecimento/competências em assuntos de interesse. 25% selecionou a aquisição de conhecimentos para a vida diária, enquanto 20% referiu que foram obrigados a participar. 10% referiram que queriam conhecer novas pessoas ou apenas participar por diversão. Menos de 3% participou, a fim de iniciar o seu próprio negócio (Eurostat, 2009b). Os empregadores foram identificados como sendo os principais promotores de atividades não-formais de educação e formação, com quase uma percentagem de 40%. Na verdade, mais de 60% das atividades em países com taxas elevadas de participação na educação não-formal foram totalmente ou parcialmente patrocinadas pelo empregador (Eurostat, 2009b). As duas razões mais frequentemente citadas pelos inquiridos para não participar na educação e formação foram o horário de trabalho (22,4%) e as responsabilidades familiares (22,3%). O custo de participação (15,7%) foi outra razão importante apontada. Outros dos motivos invocados foram: “não está confiante em voltar à escola” e “não têm os pré-requisitos”. 7% dos entrevistados afirmaram falta de apoio do empregador como motivo para a não-participação, enquanto uma percentagem idêntica selecionou a falta da possibilidade de “formação a distância”. Curiosamente, 31,7% dos inquiridos do sexo feminino foram impedidos de participar devido a

responsabilidades familiares, enquanto apenas 12,3% de indivíduos do sexo masculino selecionaram este motivo (Eurostat, 2009b).

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) – Estatísticas sobre aprendizagem ao longo da vida

A OCDE também facultou informações relevantes sobre a aprendizagem ao longo da vida através da sua revisão anual da educação: *Education at a Glance*. Os dados para 2007 (OCDE, 2009) mostram que nos países da OCDE 42% dos indivíduos entre os 25-64 anos de idade, com um nível de qualificação abaixo do secundário, não têm emprego. Na maioria dos países, mais da metade dos desempregados com baixas qualificações, entre os 25-34 anos, são desempregados de longa duração. Em contraste com níveis mais elevados de participação educacional entre indivíduos na faixa dos 20 anos, menos de 6% (5,9%) da população com 30-39 anos de idade nos países da OCDE estão a frequentar o ensino a tempo inteiro ou a tempo parcial. No entanto, em alguns países (incluindo a Finlândia), este valor é significativamente mais elevado, com mais de 1 em 10. Em outros países como a França, a Holanda e a Turquia, a participação é inferior a 3%, dos 30-39 anos de idade. Níveis ainda mais baixos do que 1% foram relatados por indivíduos com mais de 40 anos em países como a França, a Irlanda, a Holanda e a Turquia (OECD, 2009). A OCDE alerta: “se a procura pela educação e qualificação continuar a aumentar à medida que as perspectivas do mercado de trabalho enfraquecem, o vazio entre a frequência escolar dos adultos jovens e adultos mais velhos, e a inatividade crónica económica a longo prazo, pode tornar-se mais acentuado”.

Dados da Rede Eurydice sobre Educação

A Eurydice facultou anualmente informações chave sobre políticas e sistemas educativos em toda a Europa. O mais recente relatório da Rede Eurydice sobre dados em educação (2009) revela que a taxa de participação no ensino superior depende fortemente da faixa etária da população em causa e atinge o seu pico para a população com idade entre os 20-22 anos de idade. Na União Euro-



peia-27, cerca de um terço da população entre os 20-22 anos está matriculado no ensino superior. Esta taxa cai abruptamente após os 24 anos. A taxa de participação na educação ainda é superior a 10% da população com 28 anos nos países nórdicos e na Alemanha. Na Letónia, Finlândia, Suécia e Islândia, mais de 5% da população entre os 35-39 anos ainda participa no ensino superior, enquanto a média da União Europeia-27 é de 2%. Em países como a Bélgica, a Irlanda, a França, o Reino Unido e a Turquia, a taxa de participação cai acentuadamente após os 22 anos de idade e não equivale a mais de 15% da população com 24 anos. Na Dinamarca, Eslovénia, Finlândia, Suécia e, em menor medida, na Islândia e Noruega, mais de 30% da população com 24 anos ainda está matriculada no ensino superior (Eurydice, 2009).

Desenvolvimentos atuais sobre as estatísticas da educação e formação permanente

Nenhum país na Europa tem atualmente um instrumento para medir a extensão da aprendizagem ao longo da vida da sua população. O *Composite Learning Index (CLI)*, desenvolvido pelo Conselho Canadano de Aprendizagem, é a primeira tentativa realizada para demonstrar como essa lacuna pode ser preenchida (consultar www.ccl-cca.ca para mais detalhes). O CLI tem como objetivo auxiliar as autoridades regionais e os decisores políticos na avaliação do desempenho das comunidades canadianas na aprendizagem ao longo da vida, identificando pontos fracos e destacando as áreas onde as ações corretivas são necessárias. Inspirado pela abordagem canadiana, a Fundação Bertelsmann, na Alemanha, criou um novo projeto que está atualmente a tentar desenvolver um índice semelhante para a União Europeia e os seus estados membros: os *Indicadores Europeus de Aprendizagem ao Longo da Vida (IEALV)*. A supervisão da aprendizagem, não só a nível nacional mas também a nível regional e local, como os indicadores da família europeia da aprendizagem ao longo da vida e o índice resumo resultante, irá representar uma primeira tentativa no seio da União Europeia para medir a aprendizagem ao longo da vida e os seus múltiplos benefícios económicos e sociais (Saisana *et al*, 2008) (consultar www.bertelsmann.de para mais detalhes).

A realidade irlandesa: contexto, políticas e práticas

Contexto

A aprendizagem ao longo da vida como uma intervenção socioeconómica tem recebido muita atenção na Irlanda nos últimos anos. Duas razões estão já identificadas. Primeiro, a recessão fez com que os níveis de desemprego subissem para 14,5% e a introdução de cursos de reciclagem e aperfeiçoamento profissional são vistos como uma intervenção chave no mercado de trabalho. Em segundo lugar, não obstante a situação de desemprego atual, prevê-se que a escassez de competências a longo prazo afete muitas áreas da economia irlandesa.

Em relação à necessidade de competências, o *Grupo de Peritos em Futuras Necessidades de Competências* identifica estas necessidades (Forfás, 2007), destacando-as numa escala detalhada de desafios para a Irlanda, no sentido de concretizar a visão deste país se tornar numa economia do conhecimento internacionalmente competitiva. Esta análise mostrou que a procura por diplomados excederia os participantes nas instituições de ensino superior e que 60% da força de trabalho em 2020 está no ativo. Embora a Irlanda se compare favoravelmente com outros países da OCDE, em termos do terceiro nível educacional das faixas etárias mais jovens, 42% do grupo etário de 25-34 anos atingiu o ensino superior, contra uma média da OCDE de 33%, onde apenas 17% da faixa etária de 55-64 anos o fez em comparação com 19% da OCDE como um todo (OCDE, 2008). Assim, tal como afirma a estratégia de competências nacional:

“É evidente que se quer influenciar o perfil de competências da força laboral em 2020, é necessário centralizarmo-nos na maior oferta – ou seja, sobre aqueles que fazem parte da força de trabalho atual” *.

O relatório estima que aproximadamente 500.000 pessoas iriam necessitar aumentar o seu nível de qualificações num nível do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) em 2020 e que 170.000 pessoas fariam parte do sector do ensino superior.

* Tradução da responsabilidade do organizador.



Uma vez que a atual situação económica resultou numa redução da quantidade de incremento das competências necessárias, análises mais recentes não publicadas sobre as necessidades de aperfeiçoamento profissional do *Grupo de Peritos em Futuras Necessidades de Competências*, demonstram que as áreas de competências previamente identificadas são ainda relevantes, uma vez que a procura futura está em causa. A análise das necessidades de competências é sustentada por uma análise das pressões competitivas para as quais a Irlanda contribui, devido ao mau desempenho no desenvolvimento de competências no mercado de trabalho, conforme descrito abaixo. A análise económica subjacente ao *Programa de Investimento de Capital Humano Operacional* (Governo da Irlanda, 2007) mostra claramente que a produtividade do trabalho parece ter melhorado significativamente desde meados de 1990, mas é ocultado pelo facto de grande parte da melhoria ser explicada pela produtividade muito alta no sector multinacional. Quando este efeito é removido, a análise mostra que a Irlanda tem níveis relativamente baixos de produtividade da indústria transformadora indígena e do sector público.

Se a ideia anterior indica a dimensão do desafio, o que é que o desempenho atual nos diz sobre a capacidade do Estado para enfrentar o desafio? Infelizmente, o *record* da educação do mundo laboral através da aprendizagem ao longo da vida na Irlanda não é bom. Como já foi referido, o objetivo para a aprendizagem ao longo da vida era que 12,5% dos adultos estaria a participar na aprendizagem ao longo da vida até 2010. O resultado para a Irlanda foi de 7,5% da população em idade ativa (25-64 anos) em 2006, comparado com a média comunitária de 9,6%. Os principais países, como por exemplo a Suécia e a Finlândia, tiveram taxas de participação de 32,1% e 23,1% respetivamente.

A análise feita pela *Autoridade da Educação Superior* (Higher Education Authority - HEA) sobre a participação dos adultos na educação em tempo parcial (HEA, 2008), indica que quando a educação em tempo parcial é oferecida a adultos dos grupos etários mais velhos, estes participam; 86% são participantes já diplomados com 23 anos ou mais, e 60% tinham idades acima dos 30 anos. No entanto, de

uma forma geral, menos de 7% dos participantes diplomados em programas eram estudantes a tempo parcial. Isto sugere que se as instituições de ensino superior oferecem cursos em tempo parcial, haverá adultos mais velhos que poderão aceitar a proposta. No entanto, o problema é agravado pelo facto de que, se já tiverem uma qualificação de nível superior, estarão quatro vezes mais propensos a participar em educação contínua do que se não tiverem aquela qualificação (O'Connor, 2007). Assim, mesmo que as instituições de ensino superior ofereçam mais cursos, há um limite para o que é possível, a não ser que exista uma cultura de aprendizagem ao longo da vida construída dentro da sociedade. Parte dessa transformação cultural reside na disposição de se considerar as necessidades do indivíduo e não as necessidades da entidade.

A participação em cursos de educação contínua, oferecidos por instituições de ensino, é apenas uma forma de apoiar a educação do mundo laboral. A aprendizagem pode e deve ter lugar no local de trabalho, tanto ao nível formal como informal. A evidência para esta fonte de aprendizagens mostra que, como já mencionado, os esforços da Irlanda não são melhores que a média da União Europeia e estão bastante abaixo de países de referência como a Suécia e a Finlândia. Forfás (2005) apresentou um relatório sobre o emprego, a educação e a formação, onde demonstrou que, antes do *Quarterly Household National Survey* em 2003, 7% das pessoas tinham recebido formação formal no trabalho nos 12 meses anteriores ao inquérito, enquanto 18% relataram que tinham recebido formação não-formal, e 45% tinham participado em formação informal nos últimos 12 meses. De uma forma geral, 50% de todos os empregados em 2003 tinham participado em educação formal, não formal ou informal ou formação nos últimos 12 meses. Quando estes valores foram comparados com os 27 países da EU, a Irlanda mostrou-se acima da média, mas bastante atrás de países como a Áustria, a Eslovénia, o Luxemburgo, a Dinamarca e a Finlândia, onde as taxas de participação variam entre 80-90%.

Reconhecendo a necessidade de aumentar o número de pessoas que estudam em tempo parcial e, portanto, a necessidade de tratar das questões



de aprendizagem ao longo da vida e de aperfeiçoamento profissional, foram estabelecidas metas ambiciosas para financiamento público das instituições de ensino superior pela *Autoridade Ensino Superior (Higher Education Authority)* que, no seu Plano Nacional de Acesso para 2008 (HEA, 2008) para 2013, estabelece uma meta de 17% (a partir de uma base de 7%) de alunos matriculados em tempo parcial em 2013.

Políticas

Nos últimos meses assistimos a mudanças significativas nas atitudes do governo relativamente aos estudantes a tempo parcial.

Em primeiro lugar, apesar de a política de vagas favorecer os estudantes a tempo integral relativamente aos estudantes a tempo parcial pelo facto de não reservar vagas específicas a estes últimos, o Governo introduziu um programa financiado para o nível superior a tempo parcial para as áreas de competências identificadas pelo *Grupo de Peritos*

em *Futuras Necessidades de Competências*. Esta iniciativa pretende financiar 5.000 alunos a tempo parcial por ano em cursos superiores, em instituições públicas e privadas, que competitivamente lançam cursos no âmbito desta iniciativa, designada por *Trampolim (Springboard)*.

Em segundo lugar, a recente publicação da *Estratégia Nacional de Educação Superior* (Governo da Irlanda, 2011) é bem clara sobre a necessidade de: a) as instituições de ensino superior oferecerem um leque mais alargado de cursos flexíveis e b) mudar o modelo de financiamento estudantil para igualar o tratamento entre estudantes a tempo integral e a tempo parcial. Subjacente a esta mudança significativa é o reconhecimento de que muito do crescimento do público no ensino superior nos próximos anos surgirá não dos candidatos pelas vias tradicionais mas dos adultos, como mostra a figura 3.

Figura 3: Previsão de um crescimento em novos públicos para o ensino superior na Irlanda 2009-2030

| | 2009 | | 2015 | | 2025 | | 2030 | |
|---------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|
| | Number | % of total | Number | % of total | Number | % of total | Number | % of total |
| Direct | 29.982 | 70 | 30.621 | 61.8 | 34.277 | 52.8 | 33.558 | 52.3 |
| Late | 3.855 | 9 | 4.459 | 9 | 5.843 | 9 | 5.775 | 9 |
| Mature | 5.568 | 13 | 8.919 | 18 | 16.229 | 25 | 16.041 | 25 |
| International | 3.426 | 8 | 5.500 | 14.2 | 8.569 | 13.2 | 8.790 | 13.7 |
| Total | 42.831 | 100 | 49.549 | 100 | 64.918 | 100 | 64.164 | 100 |

Fonte: Governo da Irlanda (2011)



Em terceiro lugar, apesar de o *Grupo de Peritos em Futuras Necessidades de Competências* se ter vindo a dedicar maioritariamente ao setor da indústria e análises de competências semelhantes, também publicou recentemente um documento legal bastante significativo para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas previamente (RPL), examinando o contexto político em que este reconhecimento deve operar e fazendo recomendações de alto nível sobre a sua vasta utilização.

Práticas

O sistema de ensino superior irlandês engloba instituições públicas e privadas, sendo que as instituições públicas detêm cerca de 95% dos estudantes matriculados. As instituições públicas são classificadas em dois tipos: as Universidades e os Institutos de Tecnologia. Ambos oferecem cursos e incluem o nível 8 (doutoramento) no Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), mas a missão dos institutos está firmemente focada para o ensino superior profissional, principalmente entre os níveis 5 e 7 do QEQ e, tradicionalmente, têm proporcionado na maioria das vezes mais oportunidades de educação do que as universidades.

Sendo os detentores das maiores oportunidades de financiamento na década de 2000, os Institutos de Tecnologia aproveitaram esta oportunidade para obter fundos estratégicos de inovação para ajudar a desenvolver cursos de aprendizagem flexíveis no local de trabalho. Existem dois programas que merecem destaque: um projeto que engloba todos os 14 Institutos de Tecnologia, designado por “Aprendizagem Flexível Apoiada” e um segundo projeto que inclui dois programas, “Roteiro para Parcerias Académico-Empresariais – REAP” e “Educação no Emprego – EIE”.

O projeto “Aprendizagem Flexível Apoiada” foi criado conjuntamente com o Fundo da Estratégia Inovadora da Autoridade para o Ensino Superior e com os próprios institutos. Reúne duas componentes principais: a capacidade de construção no âmbito das TIC para a aprendizagem flexível e o desenvolvimento de abordagens colaborativas para a promoção da aprendizagem ao longo da vida. O projeto funciona há dois anos e:

- a) lançou o portal www.BlueBrick.ie, que disponibiliza informações sobre oportunidades educacionais a tempo parcial nos Institutos de Tecnologia, que os futuros alunos podem usar para pesquisar, comparar e aplicar em cursos *online*;
- b) estabeleceu planos operacionais e mecanismos de revisão para a capacidade de construir e oferecer oportunidades de aprendizagem flexível para 2009 e 2010, no âmbito dos 14 institutos da rede;
- c) proporcionou um conjunto de apoios centrais (central de compras, por exemplo, e implantação de *software* de *benchmarking* internacional e revisões, organização de congressos, etc.);
- d) desenvolveu uma gama de medidas de desempenho com vista a determinar se há ou não uma mudança entre a aprendizagem a tempo inteiro e a aprendizagem flexível nos Institutos de Tecnologia.

A discussão pormenorizada sobre o impacto deste projeto ultrapassa o âmbito deste texto, mas recomenda-se a consulta às publicações de Glynn *et al* (2010) e Thorn *et al* (2010) para uma análise mais detalhada do projeto.

Os projetos REAP (Roteiro para Parcerias Académico-Empresariais) e EIE (Educação no Emprego) são executados pelo *Cork Institute of Technology*, em conjunto com muitos dos Institutos de Tecnologia e de algumas Universidades e é financiado da mesma forma que o supracitado projeto “Aprendizagem Flexível Apoiada”. Este projeto tem-se centrado na análise das boas práticas, numa série de trabalhos relacionados com as áreas-chave de aprendizagem, incluindo o reconhecimento das aprendizagens adquiridas, na aprendizagem baseada no trabalho e no estágio dos cursos de nível superior. O trabalho publicado inclui um conjunto de boas práticas orientadoras nas áreas acima referidas, que consideramos muito úteis para os interessados. Poderá também consultar os trabalhos de Sheridan e Linehan (2010 e 2011) e Linehan (2008) para considerações mais detalhadas sobre estes temas.



Conclusões

A aprendizagem ao longo da vida tem sido uma parte integrante da agenda política da educação europeia há quase 40 anos. No entanto, com a exceção dos países do Norte da Europa e do desempenho do Reino Unido, o cumprimento dos objetivos da União Europeia nos últimos anos não tem sido impressionante. Na Irlanda, não obstante o mau desempenho, tem havido mudanças políticas significativas para apoio à educação a tempo parcial que, combinadas com as potenciais mudanças nas práticas institucionais, sugerem uma significativa possibilidade de melhoria no desempenho.



Referências Bibliográficas

- Badescu, M. And M. Saisana (2009) Participation in lifelong learning in Europe: What can be measured and compared. JRC Scientific and Technical Reports 23511 EN http://compositeindicators.jrc.ec.europa.eu/Document/Badescu_Saisana_EUR23511.pdf
- Commission of the European Communities (CEC) (1993) Growth, competitiveness, and employment. The challenges and ways forward into the 21st century, COM (93) 700 final. Brussels: Commission of the European Communities http://aei.pitt.edu/1139/01/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf
- Commission of the European Communities (CEC) (2000) A Memorandum of Lifelong learning, Commission Staff working paper (SEC 2000 1832, 30.10.00). Brussels: CE
- Commission of the European Communities (CEC) (2001) Communication from the Commission on making a European area of lifelong learning a reality (COM (2001) 678). Brussels: CEC <http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>
- Commission of the European Communities (CEC) (DG Education and Culture) (2002) European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels: CEC <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>
- Commission of the European Communities (CEC) (2009) Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2009. Brussels: Commission of the European Communities http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/report09/report_en.pdf
- Council of the European Union (2009) Council Conclusions on a Strategic Framework for European Co-operation in Education and Training ('ET 2020') 2009/C119/02. Brussels: Council of the European Union <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF>
- Dehemel, A. (2006) Making a European area of lifelong learning? Reflections on the European Union's lifelong learning Policies, *Comparative Education*, 42 (1): 49-62.
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2006) Adult Education: Trends and Issues. Brussels: European Association for the Education of Adults http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf
- Eurostat (2008) Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2008. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-07-001/EN/KS-CD-07-001-EN.PDF
- Eurostat (2009a) Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2009. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-09-001/EN/KS-CD-09-001-EN.PDF
- Eurostat (2009b) (Boateng, S.K.) Eurostat Statistics in focus: 44/2009. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-044/EN/KS-SF-09-044-EN.PDF
- Eurydice (2009) Key data on education in Europe 2009. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf
- Forfás (2005) Data Analysis of In-Employment Education and Training in Ireland. Forfás, Dublin. (www.forfas.ie)



- Forfás (2007) *Tomorrows Skills – Towards a National Skills Strategy*, Forfás, Dublin. (www.forfas.ie)
- Forfas (2011) *Expert Group on Future Skills Needs. Developing Recognition of Prior Learning (RPL) in the context of the National Skills Strategy Upskilling Objectives* Forfas, Dublin. 79pp (www.forfas.ie)
- Glynn, M, Thorn, R and Oviedo-Garcia, A (2010) *From Fixed to Flexible Learning – Measuring System Change in Irish Higher Education Paper presented in at the EAIR 32nd Annual Forum in Valencia, Spain, 1 to 4 September 2010, Full text paper web published by EAIR*
- Government of Ireland (2007) *Human Capital Investment Operational Programme*. The Stationery Office, Dublin.
- Government of Ireland (2011) *National Strategy for Higher Education*. Government Stationery Office. Dublin (www.heai.ie)
- Hake, B. (2006) 'Lifelong learning in Europe from a life course perspective: Progress, problems and challenges in ageing European societies', p37-48 from Hanse Project C11 Conference Report, Warsaw 11-13 May 2006
- HEA (2008) *National Plan for Equity of Access to Higher Education*. Higher Education Authority, Dublin. (www.heai.ie)
- Linehan, M (2008) *Work Based Learning – Graduating Through the Workplace*. CIT Press. 103pp (www.eine.ie)
- McNair, S. (2009) *Demography and lifelong learning: Inquiry into the future for lifelong learning: Thematic paper 1*. Leicester: NAICE http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/f/i/file_1_46.pdf
- O'Connor, M (2007), *Sé Sí – Gender in Irish Education*, Department of Education and Science, Dublin.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004) *Lifelong learning, Policy Brief*. Paris: OECD <http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007a) *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong learning*. Paris: OECD <http://www.oecd.org/dataoecd/24/63/38465471.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007b) *Qualifications and Lifelong learning, Policy Brief*. Paris: OECD <http://www.oecd.org/dataoecd/10/2/38500491.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007c) *On the Edge: Securing a Sustainable future for Higher Education, OECD Education Working Papers, 7*. Paris: OECD http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/42/e8/d4.pdf
- Organisation for Economic Cooperation and development (OECD) (2008) *OECD (2008) Education at a Glance*. OECD, Paris.
- Psacharopoulos, G. (2007) 'The effects of education on employment wages and productivity: a European perspective.' Paper presented at Thematic Review Seminar: Measuring, improving and promoting effects of lifelong learning, Mutual Learning Programme of the European Employment Strategy, Brussels, 20th September 2007.
- Ryan, P. (2003) *Potential and constraints with special reference to policies in the United Kingdom and Europe*. Geneva: ILO <http://www.ilo.org/public/english/region/asro/bangkok/skills-ap/docs/wp15.pdf>



- Riddell, S., E. Weedon, J. Litjens, J. Crowther and J. Holford (2007) Developing a typology of approaches to lifelong learning in Europe, Lifelong Learning Project 2010 Working Paper No. 15. Tallinn: Institute for International and Social Studies, Tallinn University http://lll2010.tlu.ee/publications/working-papers/lll2010-workingpapers_sp1_typology.pdf/view
- Saisana, M. et al (2008) European Lifelong learning indicators: Developing a conceptual framework – Working Paper. Germany: Bertelsmann Stiftung http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-25D2C1C9-28106968/bst/ConceptualFramework_081022.pdf
- Sheridan, I and Linehan M (Eds) (2011) Work Placement in Third Level Programmes. CIT Press. 97pp. (www.reap.ie)
- Sheridan, I and Linehan M (Eds) (2010) Recognition of Prior Learning – A Focus on Practise. CIT Press. 64pp. (www.reap.ie)
- Stokes, A and Thorn, R (2010) National Policies for the Implementation of Lifelong Learning. 134pp. FLLLEX Work Package 1. From: The Impact of Lifelong Learning Strategies on Professional Higher Education in Europe.
- Thorn, R, McGloughin, R and Glynn, R (2010) 'The Learner, The Market, The Academy - New Insights, New Approaches'. Paper Presented to European Association of Institutional Research Conference 'Linking Society and Universities: New Missions for Universities' Valencia, Spain, 1-4 September 2010. Full text web published by EAIR.
- UNESCO (2009) Global report on adult learning and education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>



2. Formação ao longo da vida: a realidade nacional

Luís Capucha - Presidente da Agência Nacional para a Qualificação **

Introdução

O presente artigo corresponde à intervenção efetuada pelo seu autor na Conferência realizada pelo Instituto Politécnico de Leiria.

Nesta intervenção, são descritos os avanços de Portugal, nos últimos anos, nos domínios da educação e formação, sendo evidenciada a relação existente entre as políticas desenvolvidas a nível nacional e as diretrizes resultantes das recomendações provenientes da Europa.

Nesta correlação de políticas, os avanços verificados no nosso país, nos últimos anos, contribuíram para que Portugal seja visto como um dos países que maior salto tem dado não só no domínio da educação e formação de jovens mas também ao nível da formação dos adultos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Para o efeito contribuíram as medidas preconizadas nos dois eixos (“Jovens” e “Adultos”) da Iniciativa Novas Oportunidades e que se traduziram num redirecionamento dos jovens em idade de frequência do secundário para cursos profissionalizantes; no aumento, sem precedentes na história de Portugal, da participação dos adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida; na redução das elevadas taxas de abandono escolar; e ainda na concretização de políticas efetivas de reconhecimento de aprendizagens obtidas não apenas nos contextos formais, mas também informais e não formais, com tradução em instrumentos como o Quadro Nacional de Qualificações.

A garantia da qualidade, rigor e exigência depositados nestas matérias, não obstante a rapidez da sua implementação, foram, segundo o autor, apanágio destas políticas, podendo ser traduzidos em dois fatores considerados essenciais: a regulação e a vinculação institucional.

Ainda assim, são vários os desafios que se colocam numa perspetiva de futuro, visando a captação de novos públicos para a qualificação e o desenvolvimento de estratégias de cooperação com o ensino superior.

Queria, em primeiro lugar, agradecer o convite para me dirigir a todos os participantes nesta conferência, para refletir em conjunto sobre uma matéria central para o nosso País e o seu futuro.

Atendendo à composição da mesa, é suposto que eu, como representante da administração (na qualidade de responsável pela Iniciativa Novas Oportunidades) me focalize mais nas questões de orientação política nacional, deixando para o Professor Richard Thorn o enquadramento europeu.

Acontece que é muito difícil separar as políticas que estamos a implementar das matérias que, no

campo da educação e formação, estão hoje no centro da agenda europeia. Até porque, efetivamente, uma boa parte daquilo que acontece hoje em Portugal passa pela Europa. Isso não é verdade só na economia e nas finanças, é também verdade na qualificação.

Ainda há pouco, enquanto em Portugal se discutia num nível baixo o que certificava a Iniciativa Novas Oportunidades, estive numa conferência organizada pela presidência Húngara da União Europeia e pela Comissão Europeia, sobre o tema do Quadro Europeu de Qualificações, cujo programa incluía os cinco seguintes *workshops*:

** Cargo exercido à data da realização da Conferência.



- O primeiro tinha por título “Promoting trust towards EQF: Trust towards and ownership of the referencing process”. Este *workshop* tinha a ver com a confiança mútua entre todos os estados-membros que o EQF (*European Qualification Framework*) vem trazer. Portugal vai ser o quinto país a apresentar o relatório de referenciação do seu Quadro Nacional da Qualificações ao EQF, instrumento de harmonização entre o que fazemos aqui e o que se faz entre os nossos parceiros.

- O segundo *workshop* chamava-se “The impact of national qualifications frameworks and learning outcomes approach: Teaching, training and facilitating learning”. Este *workshop* teve a ver com a forma como a educação tem de se orientar pelo conceito de “learning outcomes”. É claro que a última expressão, “and facilitating learning”, se fosse usada em Portugal teria de ser muito comentada (acusar-nos-iam de promover o facilitismo). Mas neste caso não somos nós que a utilizamos. É a Comissão Europeia e a presidência húngara da União Europeia que diz que é necessário tornar a aprendizagem mais fácil, o que é, a meu ver, o contrário de a tornar facilitista. Este conceito tem mais a ver com o acesso e com a oportunidade do que com o facilitismo. O essencial, porém é, notar o relevo dado a um conceito que é a base de toda a Iniciativa Novas Oportunidades: a orientação da educação e formação para os resultados e não para os processos. É uma mudança de paradigma que está subjacente a todo o trabalho que nós fazemos;

- O terceiro *workshop* intitulava-se “Qualifications Framework as a policy instrument for lifelong learning: National Qualifications Framework as a tool in recognising prior learning”. A questão do reconhecimento das aprendizagens adquiridas em contextos informais e não formais, prévios à educação formal é, portanto, um tema central na discussão europeia, neste momento. Não é nenhuma “bizarrice” portuguesa nem “gato por lebre” oferecido nos Centros Novas Oportunidades.

- O quarto *workshop* tinha a ver com os quadros nacionais de qualificação como instrumentos de comunicação e transparência entre os diferentes sistemas europeus. Dada a nossa integração no espaço europeu, trata-se de um trabalho a que nos dedicámos e a que não poderemos fugir.

- O quinto *workshop* versava a relação entre os quadros nacionais de qualificações europeus e os que existem em todo o mundo. Há um para a região da Ásia, outro em construção para a África Subsariana, outros na América do Norte e na América Latina. Enfim, em todo o mundo se estão a construir quadros de qualificações que são muito semelhantes àqueles que organizam as nossas políticas em matéria de educação de adultos e de formação vocacional para jovens.

Portugal está, portanto, neste momento, em pleno no centro da agenda europeia e internacional da qualificação num quadro de transição para a economia do conhecimento e para a sociedade da informação. Julgo aliás que, neste momento, Portugal é um verdadeiro “*case study*” a nível europeu. Somos olhados com uma enorme curiosidade por toda a gente e aqueles que conhecem melhor a nossa realidade tornam-nos, efetivamente, numa referência a ser estudada e divulgada. Atrevo-me a dizer que não há na Europa e no mundo, talvez desde as grandes mudanças que ocorreram depois da 2.ª grande guerra, uma transformação tão profunda nestas matérias como a que tem acontecido em Portugal.

Partimos de uma situação de enorme desvantagem. Tínhamos uma estrutura de qualificações completamente invertida em relação ao que é típico na média dos países da OCDE e um desfasamento ainda mais acentuado em relação aos países da frente. De facto, em 2001, menos de 25 por cento da população portuguesa ativa, com idades entre os 25 e os 64 anos, tinha menos do que o ensino secundário, contra uma média de 20%/18% na Europa e na OCDE, havendo países que tinham ainda taxas mais elevadas. Enquanto o ensino secundário era a norma na esmagadora maioria dos países, em Portugal mais de $\frac{3}{4}$ da população tinha menos do que o secundário. 11% dos adultos eram mesmo analfabetos e 35% tinham apenas 4 anos de



escolaridade. Em suma, a situação de partida era completamente insustentável.

Tínhamos um ensino até ao nível secundário demasiadamente centrado no velho paradigma de ensino e, como tal, quase todos os nossos jovens que prosseguiram estudos estavam concentrados nas vias científico-humanísticas. Esta opção era a causa mais direta de taxas de abandono escolar precoce que rondavam os 40% e da entrada de cerca de 70.000 jovens, todos os anos, sem qualificações no mercado de emprego. Durante décadas reforçou-se o investimento, sistematicamente, em “mais do mesmo”, sem que os resultados se movessem um único milímetro. A formação vocacional para jovens estava subdesenvolvida. Por outro lado, a taxa de participação dos adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida era 1/3 da média europeia.

Sabe-se que a aprendizagem ao longo da vida depende muito das aprendizagens iniciais e como estas tinham sido negativas e a escola não tinha sido capaz de proporcionar a muitas gerações de portugueses uma boa experiência de aprendizagem, naturalmente o envolvimento em ações subsequentes de aprendizagem era pequeno. Como tal, as taxas de participação na aprendizagem ao longo da vida da população adulta eram muito limitadas.

Em cima disto tudo, ainda havia outro problema: tendo-se feito em Portugal muita formação, nomeadamente financiada pelo Fundo Social Europeu, geralmente associada a processos de modernização de equipamentos tecnológicos nas empresas, essa formação não tinha sido certificada. Cursos que duravam dois anos ou ano e meio não conduziam a nenhuma espécie de certificação reconhecível universalmente. Era conhecido o desfasamento entre o que as pessoas sabiam e o que estava certificado.

Em todos estes domínios (e não venham dizer que isto é propaganda, podemos com facilidade verificar estes resultados em todos os relatórios da OCDE e da União Europeia), Portugal tem sido, nos últimos anos, o país que mais progrediu.

Foi o que mais avançou em termos de investimento em Investigação e Desenvolvimento, estando neste

momento pertíssimo da média europeia (estamos a 0,2 pontos da média europeia, quando tínhamos mais de 1 ponto percentual de diferença em termos de percentagem de PIB dedicada à Investigação e Desenvolvimento); fomos os que mais aumentámos os estudantes que frequentam o ensino superior; temos neste momento 35% dos nossos jovens em idade de frequentar o ensino superior a estudar nas diversas instituições deste nível de ensino. Hoje em dia produzimos tantos doutorados num ano como na década de oitenta se produziram em 10 anos. A produção de massa cinzenta altamente qualificada está a avançar a um ritmo que não tem paralelo noutros países. O número de investigadores por 1000 habitantes era de 3 em 2005 e passou para 8 em 2010.

Por isso, em matéria de intercâmbio de qualificações de excelência, somos hoje um país que recebe e que exporta quadros altamente qualificados. Além disso, esses quadros não se concentram, como antes, apenas em instituições públicas. Estamos a incorporá-los nas nossas empresas. Quer isto dizer que as empresas começaram a absorver estes elementos essenciais para a inovação no processo económico.

Há críticas que são difíceis de entender. Certas pessoas dizem que somos facilitistas e que quem sai do ensino superior não sabe absolutamente nada, aliás não sabe nada de nada desde o 1.º ano do 1.º ciclo (e apontam a razão: não sabem porque não fizeram exames). Mas no momento a seguir dizem que estamos a formar diplomados a mais e ainda que é uma vergonha que os nossos génios, as nossas inteligências, estejam a fugir porque não encontram cá emprego. Afinal, produzimos qualidade ou só facilitamos o acesso a diplomas? Não há coerência nessas críticas.

Somos também o país que mais progrediu quanto às taxas de abandono escolar precoce. As quedas desse indicador de equidade e eficiência do sistema têm rondado 3 pontos percentuais (pp) nos últimos dois anos. Em 2011 já vamos nos 28%, o que representa uma queda de 12 pp em seis anos. A expansão do ensino profissional, que se verificou nos últimos quatro anos, fez com que tenhamos hoje no sistema de ensino secundário mais 45.000 jovens



do que teríamos se nada tivesse sido feito, apesar da diminuição das gerações. Mais de 90% dos jovens até aos 17 anos estão hoje a frequentar a escola e a taxa de participação no sistema de ensino entre os 15 e os 18 anos é atualmente de 91%. Isto é, estamos em cima da média da União Europeia. Ainda temos uma taxa de abandono escolar precoce muito elevada, é certo, porque essa taxa mede a percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que não estão em educação e formação e que não concluíram o secundário. Ora, os jovens, que iniciaram um curso no ensino profissional há três anos, estão agora a entrar nesses escalões etários e só agora o impacto da expansão está a começar a fazer-se sentir. Se continuarmos a trabalhar para o objetivo de ter toda a gente na escola até aos 18 anos e as políticas em curso mantiverem o “momentum”, provavelmente antes de 2020 teremos uma taxa de abandono escolar precoce à volta dos 10%, valor inferior à atual média europeia.

No campo da educação e formação de adultos temos vindo a desenvolver políticas criadas há onze anos atrás. Já existiam Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências desde 2000, bem como cursos de Educação e Formação de Adultos. O que fizemos foi expandir estas medidas, ajustando os instrumentos de trabalho e os serviços a novas ambições. E fizemos campanhas de promoção da necessidade de as pessoas se qualificarem às quais estas responderam positivamente. Os números são já bastante conhecidos. Mais de 1.500.000 pessoas (estou a falar de pessoas, porque se forem inscrições já temos mais de 1.800.000) aderiram. Isto significa mais de 30 por cento da nossa população ativa. Não há país algum que se compare a nós neste domínio. Mais de 520.000 pessoas já obtiveram o seu certificado, o que aponta para o facto de não ser nada fácil obtê-lo. O processo é, de facto, mais difícil do que certa propaganda enganosa pretende vender. Não basta chegar a um Centro Novas Oportunidades, inscrever-se e ao fim de algum tempo requerer um certificado. Desde há pelo menos três anos que esta proporção de um certificado para três inscritos se tem mantido estável. É, aliás, um dado estrutural. Quando olhamos para os indicadores de cada Centro Novas Oportunidades este número mantém-se. Os Centros têm o triplo dos inscritos relati-

vamente aos que certificaram, sendo este um dado que temos de ter em conta quando planearmos o nosso trabalho para o futuro.

Há quem diga que se avançou depressa demais. Há quem diga que não deveríamos ter ido tão depressa no que respeita à expansão do ensino profissional porque as escolas não estavam preparadas. Há ainda quem diga que não se deveria ter feito uma transição tão rápida de um sistema que era artesanal, no domínio da educação de adultos, para um sistema de massas. Há também quem diga que, pelo contrário, nestas questões de educação, ou se começa a sério ou nunca se começa. Todos os projetos educativos que se iniciaram como experiências pedagógicas nunca passaram de experiências. Portanto, em educação, ou se tem uma política e se concretiza essa política a um nível sistémico, ou ela nunca sai do papel. Há também, como disse, quem acuse o sistema de promover o “facilitismo”. As pessoas que dizem isso são geralmente as que nunca tiveram dificuldades na vida. Toda a vida lhes foi sempre extraordinariamente facilitada. Estão sentados em cima das suas prerrogativas, do seu monopólio do capital escolar, que lhes serve de ferramenta de fechamento do acesso a determinadas posições relativamente privilegiadas. É esse fechamento que está, no fundo, por detrás desta crítica de facilitismo. Ela não tem evidências na sua base. É desmentida, aliás, por todas as pessoas que passam e que conhecem a Iniciativa Novas Oportunidades.

O que a evidência dos estudos de avaliação nos mostram é que se houve alguma coisa que fez com que 1.500.000 pessoas tenham aderido à Iniciativa foi exatamente a qualidade e o rigor. As pessoas tendem a rejeitar e desvalorizar as situações que não desafiaram as suas capacidades, que não lhes exigiram esforço e trabalho que justificasse o diploma recebido.

Há ainda quem diga (geralmente, são os mesmos) que aquilo que se tem feito é trabalhar para as estatísticas. Quanto a isso, está no referencial da “Matemática para a Vida” que as estatísticas não são a realidade, são uma imagem da realidade, e se a realidade muda a imagem da realidade também é natural que mude. Portanto, em educação



se as coisas estão a mudar no terreno é natural que as estatísticas também se alterem. Se conseguirmos mudar as estatísticas de Portugal, eu ficarei muito contente. Finalmente, as coisas começaram a mexer!

É certo que a natureza sistémica das políticas implementadas e o facto de tocarem níveis de qualificação secundária colocam um problema de credibilidade ao sistema. Estamos a fazer em grande escala coisas que só tinham sido experimentadas em pequena escala. É possível transferir serviços prestados em pequena escala para um sistema de respostas de massas sem perdas de qualidade? Eu julgo que é possível, apesar de haver sempre algo a melhorar. Mas, se pusermos lado a lado os processos de certificação na Iniciativa Novas Oportunidades e os processos de certificação seja em que modalidade e nível de ensino for (incluindo o secundário, em que a pressão sobre o valor dos diplomas é maior), não há que temer comparações. Eu acho que é possível, e a nossa experiência mostra isso, manter níveis de exigência e qualidade suficientes, desde que consigamos trabalhar bem sobre dois fatores: a regulação e a vinculação institucional.

Por regulação quero referir-me ao acompanhamento próximo por parte das estruturas responsáveis dos dois ministérios aos operadores do terreno; ao trabalho dos operadores, nomeadamente dos Centros Novas Oportunidades e dos avaliadores externos; à implementação do *Common Assessment Framework* como instrumento de autoavaliação dos Centros Novas Oportunidades; à avaliação externa da Iniciativa, fonte permanente de *feedback* a respeito do que está a acontecer com as pessoas e com o modo como ficam enriquecidas com a passagem pela Iniciativa. Sem nenhuma espécie de dúvidas, saem de lá muito enriquecidas em todos os domínios das competências-chave.

Regulação quer dizer também existência de bons instrumentos orientadores, com qualidade científica e com as propriedades da acessibilidade e da operacionalidade, como são a *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, o *Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa - SIGO* (instrumento de gestão dos Centros e das suas próprias atividades), os documentos-guia

para os diversos passos nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (desde o acolhimento até às constituições dos júris de avaliação).

A existência de orientações claras, juntamente com um acompanhamento e avaliação constantes do trabalho, permitem-nos dizer com alguma tranquilidade que os certificados que atribuímos correspondem efetivamente às competências que as pessoas possuem.

A segunda condição foi termos colocado as medidas de política mais inovadoras dentro dos organismos centrais da educação e da formação. Pode parecer de somenos, mas o facto de os Centros Novas Oportunidades terem ido para as escolas públicas, terem ido para os Centros de Formação Profissional, para universidades e politécnicos; o facto de grande parte dos avaliadores externos e dos formadores serem professores; em suma, o facto de a Iniciativa Novas Oportunidades não ter crescido à margem do sistema de educação e formação dito regular; o facto de ter sido assumida pelos operadores mais legitimados de educação e formação; todos esses factos explicam por quê uma certa cultura de exigência e de rigor foi mantida.

Posto isto, queria referir-me a um conjunto de desafios importantes que se colocam hoje aos Centros Novas Oportunidades. O primeiro deles é ideológico. Trata-se da defesa de uma educação centrada nos resultados, nos *learning outcomes*, e nos quadros de referência que dizem que é importante verificar os conhecimentos, mas também as atitudes e as aptidões. A Europa é essencial como suporte às nossas posições. Dizem os documentos de referência europeus que, mais importante do que saber quantos anos é que as pessoas estudaram, em que sítios e em que instituições, é saber o que as pessoas sabem e o que sabem fazer com o que aprenderam. Uma política baseada no desenvolvimento e na certificação de competências é fortemente sustentada pelo trabalho que está a ser feito a nível europeu de construção dos Quadros Nacionais de Qualificações, até porque permite comparações, traz transparência a todo o sistema e todos beneficiamos com isso. Isso é importantíssimo para se travar a batalha ideológica contra a perspe-



tiva elitista que está, no fundo, por detrás de todas as reações contra os progressos alcançados. Os mesmos que dizem que as Novas Oportunidades são as “novas facilidades”, são os que dizem que o estado deveria deixar de pagar tanto dinheiro às escolas públicas para o dar às famílias, com vista a que as mais ricas o coloquem nos colégios privados, provavelmente criando-se assim um sistema dual: com uma componente privada, paga em boa parte pelo estado, de muito boa qualidade, para as famílias mais favorecidas; uma outra, de baixa qualidade, constituída pelas escolas públicas, para as famílias mais modestas. Não é apenas na Iniciativa Novas Oportunidades, exemplo do papel da escola pública numa sociedade moderna e democrática, que esta crítica conservadora se manifesta. Por exemplo, ela está subjacente aos ataques contra a Parque Escolar e à sua intervenção de qualificação de uma escola que é para todos.

A ideia de que a educação e as certificações escolares podem ser democratizadas inscreve-se num combate absolutamente essencial. Passa por afirmar que há muitas maneiras de aprender e de demonstrar que se aprendeu, e todas elas são válidas. Mais, que todas elas são indispensáveis numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Eu diria até que a certificação das competências adquiridas em contextos informais e não formais é o elemento-chave para permitir a aprendizagem ao longo da vida, pois se as pessoas não veem reconhecido e certificado o que aprenderam desmotivam-se.

Passa também por assegurar que as pessoas saem do sistema de qualificações sai de lá com alguma coisa mais, enriquecidas com saberes e com o reconhecimento de capacidades que para elas tem um enorme significado. Os diplomas resultantes atestam, perante a sociedade, a sua nova qualidade, o seu estatuto mais igualitário, o seu sentimento de maior controlo sobre as suas vidas.

Criou-se em Portugal um movimento social de procura de qualificações impressionante. Aderem à Iniciativa Novas Oportunidades, desde há três anos consecutivos, todos os meses, em média, mais de 20.000 pessoas. Os jovens assumiram a ideia de que o secundário é o mínimo. Já são raríssimos os que pensam que basta ter o 9.º ano. Já todos

assumiram que ou obtêm o secundário, ou terão na vida muitas dificuldades no acesso ao mercado de trabalho. Os empregos pouco qualificados estão a rarear e os que aparecem exigem pelo menos qualificações de nível secundário. Portanto, continuaremos a ter pessoas a baterem-nos à porta para a formação inicial, que é no essencial o que temos feito até agora. Vamos ter de continuar a fazer este trabalho. Continuam no mercado e aí permanecerão durante muito tempo 2 milhões de pessoas que têm menos do que o secundário e 3 milhões com menos do que o ensino básico. Eram 2.500.000 e 3.500.000 respetivamente há cinco anos. Recuperámos mais ou menos 1 milhão com a injeção de jovens com o secundário na idade ativa e depois com as medidas do eixo adultos da Iniciativa Novas Oportunidades. Mas ainda nos restam 3.000.000 de pessoas para trabalharmos na formação inicial.

Temos agora outro problema, que é o daqueles que nem sequer conseguem bater à porta, porque estão no nível zero de literacia. Temos de ser capazes de desenvolver o Programa de Competências Básicas que já está lançado. Por outro lado, temos as pessoas que entraram no sistema e que querem prosseguir estudos (são cerca de metade dos certificados). Quem concluiu o 9.º ano quer ir para o ensino secundário e quem concluiu o 12.º ano quer entrar no ensino superior. Temos de conseguir que o sistema as prepare e apoie nesse progresso.

Para algumas destas pessoas, em particular os jovens, os Cursos de Especialização Tecnológica são uma boa via para progredir. Mas aí também temos um trabalho a fazer: o de separar os que visam o prosseguimento de estudos dos que são efetivamente orientados para uma entrada mais qualificada no mercado de trabalho.

Temos ainda de desenvolver muito as componentes dirigidas à certificação e à formação profissionais no nosso sistema. Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais estão já a andar. Eles vão ser fortemente impulsionados pelo decreto-lei que porá a zero as chamadas “profissões regulamentadas”, o qual diz, no essencial, o seguinte: o acesso a qualquer profissão faz-se por via da conclusão de uma qualificação constante do Catálogo Nacional de Qualificações.



Quer isto dizer que os exames para se obter um CAP vão desaparecer. No nosso país, instrumentos corporativos desse tipo, através dos quais algumas instituições fechavam os seus quintais e mantinham uma “capelinha” de poder que não servia para nada a não ser para atrapalhar a vida às pessoas, vão-se finir. O seu desaparecimento coloca um encargo suplementar sobre o sistema de educação e formação, porque agora são as entidades formadoras as responsáveis por autorizar a entrada no mercado de trabalho dessas pessoas.

Temos também de melhorar a cooperação com o ensino superior. Não posso deixar de manifestar a minha mágoa pelo sinal transmitido recentemente pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior a respeito do acesso a este nível de ensino por parte de alunos das Novas Oportunidades. Por cada um que entra, abre-se mais uma vaga para outro aluno proveniente dos cursos científico-humanísticos que não entraria pela sua própria nota. Julgo que, no fundo, é a parte conservadora do ensino superior a mostrar-se em todo o seu esplendor. É o conservadorismo academicista em todo o seu esplendor. Não por ser mau deixar entrar mais gente nas universidades e politécnicos, mas pela desvalorização implícita de todas as modalidades de educação e formação que não desemboquem num mero exame. É pena que assim seja, mas também é muito bom que haja instituições como o Instituto Politécnico de Leiria, que tem revelado outra perspetiva sobre estes assuntos.

São instituições como esta que vão ter o futuro nas mãos. Porque nós sabemos, de há muito tempo, que quem tem sucesso em cada momento histórico é quem está à frente do ponto de vista do fator produtivo mais importante. Já houve tempos em que dominar as rotas comerciais internacionais tornava os países poderosos (foi o caso de Portugal e de Espanha). Já houve tempos em que quem dominasse a indústria pesada dominava o mundo. Hoje em dia vai dominar e vai prevalecer quem dominar o principal fator produtivo dos nossos tempos que é o conhecimento. O conhecimento não tem dono, tem os seus lugares de excelência. Mas esses lugares não são exclusivistas. O conhecimento é promovido pelas instituições especializadas mas também por um conjunto de outras entidades que sabem o

quanto ele é importante. Por isso, estou absolutamente confiante em tudo o que estamos a fazer e que representa a entrada do nosso País no conjunto dos que se preparam mais determinadamente para uma competitividade acrescida no quadro da economia do conhecimento. O que temos estado a fazer está no caminho certo. Como o que está certo, a maior parte das vezes, tem muita força, e como, para além disso, o movimento social é pujante, estou convencido de que não vamos voltar atrás, aconteça o que acontecer.





Comunicações livres





3. Aprendizagem ao longo da vida: Novas Oportunidades / Novos desafios

José Cunha - Diretor do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo

Manuela Santos - Coordenadora Pedagógica do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo

Resumo

Atualmente, perante os desafios que a sociedade está a exigir, “num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (Day, 2003: 151), o reforço dos conhecimentos desempenha um papel cada vez mais importante na aquisição de competências.

No contexto de uma política que visa elevar os níveis de qualificação e certificação surge a Iniciativa Novas Oportunidades que, com a criação dos respetivos Centros, possibilita a qualificação e valorização dos adultos a nível pessoal, social e profissional. Cria, dessa forma, as condições para que os mesmos acedam a múltiplas respostas de educação/formação e possam ver valorizadas e certificadas as competências adquiridas ao longo da vida nos seus diversos contextos.

A presente comunicação tem como objetivo sublinhar as potencialidades dos Centros Novas Oportunidades nos processos de aprendizagem ao longo da vida – evidenciar os processos de educação/formação, numa perspetiva de consolidação de competências. Os Centros, além de responderem a um público cada vez mais diversificado respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada cidadão, fomentam a autoformação, o autoconhecimento, a autorreflexão e a autoavaliação e promovem uma formação integral nos planos do Saber Fazer, do Saber Ser, do Saber Estar e do Saber Saber. É, pois, fundamental, reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de manter um esforço contínuo de atualização e alargamento de saberes — formar *na* e *pela* cultura. O paradigma de aprendizagem ao longo da vida ultrapassa, assim, as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços formais de aprendizagem — apela a novas teorias e modelos de educação e formação.

Consideramos que é fundamental continuar a trilhar o caminho do conhecimento — estar atento a novas ideias e práticas, pois o saber resulta do confronto e da transformação da experiência.

3.1. Introdução - A Iniciativa Novas Oportunidades

Tal como refere o *Relatório Mundial sobre a Educação* (2000: 84), “O reconhecimento do direito à educação e o direito à aprendizagem ao longo da vida é, mais do que nunca, uma necessidade”.

O conceito de “educação ao longo da vida” ou “educação permanente” surge nos anos 60, através da UNESCO, organismo que promoveu a sua discussão, correlacionando-o com o desenvolvimento da “educação para adultos”.

Nos finais dos anos 90, a “Educação de Adultos” foi perspetivada como um conjunto de processos de aprendizagem formais (escola), informais (vida/profissão) ou não formais (processos de formação), com vista à melhoria dos níveis de qualificação da população.

O reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais tem-se afirmado no espaço educativo europeu e surge nos documentos e iniciativas de-



envolvidas pela Comissão Europeia. Estas preocupações europeias articulam-se com um conjunto de intenções, das quais se salientam:

- oferecer uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação;
- promover trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional através da vida;
- suportar mutações económicas e enfrentar necessidades de níveis mais elevados de competências.

Com efeito, neste novo milénio, a educação sofreu diversas mudanças globais, nomeadamente ao nível dos processos de formação, e de certificação, da população adulta.

Na atualidade, num mundo em constante mudança, o reforço dos conhecimentos desempenha um papel crucial na aquisição de competências. Uma das prioridades estabelecidas pela Estratégia Europa 2020 é o crescimento inteligente — o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e na inovação.

A educação caracteriza-se, assim, cada vez mais como um processo contínuo ao longo da vida, não se limitando à formação adquirida na escola ou na universidade, mas incluindo também os conhecimentos e competências obtidas em situações mais informais no âmbito de um percurso individual diversificado.

No contexto de uma política que visa elevar os níveis de qualificação e certificação surge a Iniciativa Novas Oportunidades que, com a criação dos respetivos Centros, possibilita a qualificação e valorização dos adultos a nível pessoal, social e profissional. Cria, dessa forma, as condições para que os mesmos acedam a respostas de educação/formação e possam ver valorizadas e certificadas as competências adquiridas ao longo da vida nos seus diversos contextos. Permitem, igualmente, o encaminhamento para outras ofertas de formação adequadas ao perfil dos adultos.

Enquadrados neste novo paradigma educacional, subjazem aos Centros Novas Oportunidades os seguintes princípios:

- responder às necessidades de qualificação;
- desenvolver processos de aprendizagem respeitando o ritmo do candidato, partindo das suas experiências para o desenvolvimento e consolidação de conhecimentos.

Têm, assim, por missão contribuir para a elevação das qualificações escolares e profissionais de todos os adultos portugueses, fator capital para uma sociedade do conhecimento, isto é, assegurar aos adultos que não tenham concluído o 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade ou o nível secundário, a oportunidade de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e os conhecimentos resultantes da experiência adquirida em diferentes contextos ao longo da sua vida, a nível profissional, pessoal e social.

Com efeito, no século XXI, o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida emergem como uma necessidade inerente à sociedade atual. Mas a aprendizagem ao longo da vida não é apenas uma componente da educação e da formação. É mais do que isso. Como tal, deve tornar-se um dos princípios orientadores e uma força motriz da participação de cada cidadão, num contínuo de aprendizagens, na sociedade na qual se encontram inseridos.



3.2. As potencialidades dos Centros Novas Oportunidades nos processos de aprendizagem ao longo da vida

3.2.1. A multiplicidade de ofertas formativas

Funcionando os Centros Novas Oportunidades como a “porta de entrada” para todos os cidadãos, maiores de 18 anos, que pretendam uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, é fundamental dar-lhes uma resposta adequada ao seu perfil e necessidades, experiências de vida e expectativas — assegurar a orientação dos adultos para a resposta educativa e/ou formativa mais adequada mediante análise prévia do perfil do candidato, que poderá conduzir para a realização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) ou para outros percursos educativos e formativos disponíveis (Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formações Modulares, entre outros).

Deste modo, aos Centros compete, através de um processo metodológico estruturado e rigoroso, efetuar um trabalho, partilhado e cooperativo com o adulto, de forma a clarificar o vasto leque de oportunidades de educação e formação, de modo a selecionar, criteriosa e ajustadamente aquela ou aquelas que mais se adequam ao seu perfil.

São em grande número os encaminhamentos efetuados para processos formativos, de nível básico e de nível secundário, em virtude dos candidatos não possuírem experiência de vida que se adapte às exigências dos referenciais de formação do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

Os Centros, além das múltiplas respostas de educação/formação que têm de dar a um público cada vez mais diversificado respeitando o seu perfil e expectativas, valorizando e certificando as competências adquiridas ao longo da vida nos seus diversos contextos, pretendem (i) fomentar a autoformação, a autorreflexão e a autoavaliação e (ii) promover

uma formação integral dos candidatos, criando práticas de cidadania.

É necessário continuar a assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.

É necessário continuar a oferecer uma educação de qualidade e diversificada, contribuindo, assim, para a melhoria dos níveis de qualificação académica e profissional dos diferentes públicos, ajudando cada um a enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente.

3.2.2. O projeto Novas Oportunidades a Ler+ / Plano Nacional de Leitura: alargamento de saberes – formar *na e pela cultura*

No sentido dos adultos reconhecerem a importância da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de manterem um esforço contínuo de atualização e alargamento de saberes, desenvolvemos a competência da leitura e da escrita no âmbito do projeto Novas Oportunidades a Ler+ (Plano Nacional de Leitura), processo de construção de leitores — leitores reflexivos e autónomos que leiam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais.

Assim, em 2009 integrámos o projeto Novas Oportunidades a Ler+ com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população adulta — equacionámos, desde logo, a leitura, inserindo-se num mundo vasto de conhecimentos e significados, habilitando-nos a interpretá-lo; concebemo-la, assim, num sentido lato, estando certos que em pleno século XXI, com o avanço da tecnologia, novos desafios se apre-



sentam, no que concerne a novas formas de ler, a novos suportes de leitura e a novos leitores.

Pretendeu-se ainda alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais.

Motivámos, assim, os adultos para a partilha de experiências de leitura e conseqüente reflexão para enriquecerem o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) nas diversas áreas. Valorizámos a leitura enquanto enriquecimento estético, linguístico e cultural. Valorizámos a dimensão da experiência humana e da vivência cultural.

Afigura-se-nos, pois, importante, explicitar algumas das múltiplas atividades que estamos a desenvolver, de forma articulada, em vários ciclos e domínios, a saber:

1. Criação de um espaço físico e virtual — Universo de literacias — ambiente propício à leitura e à escrita — mini-biblioteca, utilização de computadores, exposição de produções escritas dos adultos, consulta de revistas, livros e jornais, blogues;
2. Sessões no seio da escola, no sentido de incentivar o “O prazer de ler” dinamizadas por atores privilegiados (escritores, adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e outros), em articulação com a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, com quem estabelecemos um protocolo, pois sempre considerámos importante o desenvolvimento de ações conjuntas, incluindo visitas guiadas ao espaço;
3. Comunidade de leitores, com a participação de elementos da equipa, adultos em processo e comunidade em geral — possibilidade da realização de itinerâncias nas Bibliotecas Municipais e Centros Novas Oportunidades;
4. Visitas de estudo, de modo a proporcionar o alargamento de saberes dos adultos e respetivas famílias, com carácter regular: Assembleia da República; Palácio de Belém; Museu da Presidência da República; Museu do Oriente; Convento de Mafra.
5. Disseminação/partilha de práticas:

- Na Comunidade Educativa - Mostra do Conselho de Almada;

- Noutros Centros Novas Oportunidades - Participação nos encontros promovidos por outros Centros Novas Oportunidades — partilha de experiências, no âmbito do Plano Nacional de Leitura;

- A nível internacional - Intercâmbio com agentes de educação polacos — sessões de esclarecimento a um grupo de polacos (ASIK) que nos visitou para ficar a conhecer a natureza, estrutura e filosofia de um Centro Novas Oportunidades, assim como as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto;

6. Processo de divulgação:

- Elaboração de um cartaz Novas Oportunidades a Ler+;

- Quadros com indicação das diferentes sessões realizadas, em articulação com a biblioteca escolar — “O prazer de ler” e “Comunidade de leitores”;

- Elaboração de um boletim bimensal, onde figuram as atividades desenvolvidas;

- Dinamização de concursos, escrita, fotografia;

- Criação de blogues (página do Centro Novas Oportunidades — Universo de Literacias);

- Criação de cartazes para divulgação de sugestões de leitura, a divulgar mensalmente.

Integração da leitura no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A fim de integrar a leitura no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foram desenvolvidas várias linhas de ação, em diversos contextos, a saber:

- a) Sessões de reconhecimento de competências e de formação complementar, no sentido de (i) identificar diferentes unidades (nível básico) dos



referenciais de competências-chave que estejam relacionados com as áreas de interesse do adulto e fazer a sua exploração recorrendo à leitura de revistas, jornais, livros ou informação *online*, (ii) motivar os adultos para escolherem uma das suas áreas de interesse e convidá-los a lerem sobre o tema, (iii) aproveitar a formação complementar para orientar os leitores menos experientes em atividades de leitura funcional (formulários, minutas, instruções, reclamações, cartas, etc.), (iv) promover a leitura (em voz alta, em silêncio) de artigos, livros ou páginas da internet que interessem verdadeiramente aos adultos, nas sessões de grupo ou em casa, (v) realizar um debate acerca do conteúdo dos textos lidos, seguido de um registo pessoal no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens do adulto, (vi) convidar os adultos a relembrem contos que ouviram em criança e, quando possível, a retomarem a sua leitura numa publicação atual, de modo a refletirem sobre as mensagens que transmitem, (vii) estimular os adultos a lembrar e a nomear um livro (nome do autor, da sua biografia, do contexto espaço-temporal da sua vida e da sua obra), que leram e que ainda recordam, explicando as razões da sua escolha, (viii) sugerir aos adultos que identifiquem assuntos/temas/autores sobre os quais nunca leram nada, mas dos quais já ouviram falar e suscitar a pesquisa de livros, artigos ou textos relacionados com eles.

b) *Leitura em família*, a fim de (i) propor aos adultos que leiam com as crianças do seu círculo familiar e do seu círculo de amigos alguns livros infantis ou juvenis (de diferentes níveis etários e temáticas que vão ao encontro dos interesses das crianças), (ii) motivar os adultos para partilharem com o grupo a experiência de leitura em família para a integrarem no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens;

c) *Leitura livre* para (i) recomendar leituras adequadas aos interesses, hábitos e competências dos adultos — jornais, revistas, páginas de internet, livros, etc., (ii) propor aos adultos que leiam sobre os assuntos que lhes interessam — divulgando as leituras enriquecidas com imagens, comentários, curiosidades e informações diversas, (iii) promover formas de partilha do que cada adulto já leu e

sugerir-lhe outras leituras (*placard* visível e apelativo);

d) *Criação de blogues*, de modo a (i) incentivar e apoiar os adultos que tenham criado blogues pessoais ou que colaborem em blogues; (ii) incentivar a pesquisa de temáticas relevantes e significativas para os adultos, considerando a sua história de vida (interesses e ocupações pessoais, sociais e profissionais);

e) *Articulação com as bibliotecas existentes na área de intervenção do Centro Novas Oportunidades*, com o objetivo de (i) valorizar a Biblioteca Escolar como lugar privilegiado para ter acesso a livros, jornais, revistas e informação que constituirão um apoio ao trabalho de reconhecimento, validação e certificação de competências, (ii) visitar a Biblioteca Escolar com os adultos para lhes apresentar o espaço e a forma como está organizado, (iii) realizar sessões de reconhecimento e de formação complementar na Biblioteca Escolar, apoiando e orientando atividades de leitura e de pesquisa de informação.

Alguns Resultados

Como resultado das atividades que temos vindo a desenvolver, surgiu uma evidência digna de nota — a publicação de uma brochura (2010) onde foram integrados os diversos textos (poéticos e narrativos) que os adultos foram produzindo com espontaneidade e entusiasmo, ao longo do processo que iam desenvolvendo, o que lhes permitiu, com o incentivo e apoio da equipa técnico-pedagógica, evidenciar competências e enriquecer o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, nas diferentes áreas.

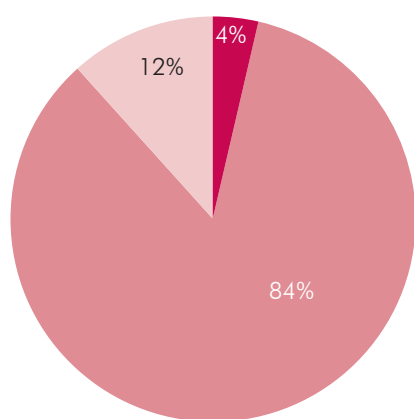
A título meramente ilustrativo, consideramos pertinente apresentar seguidamente alguns dados relativos a um inquérito distribuído a 51 adultos (nível básico e secundário) nos meses de abril e maio, sobre hábitos e preferências de leitura, onde se verifica que a totalidade dos respondentes considera a leitura útil e fundamental para o desenvolvimento da personalidade. Apraz-nos registar que nenhum



adulto considerou o livro como algo supérfluo ou com pouco interesse, salientando a maioria que a competência de leitura contribui para a cultura geral.

Por último, damos a conhecer alguns testemunhos de adultos (nível básico e secundário) que participaram nas sessões que fomos desenvolvendo, de forma sistemática:

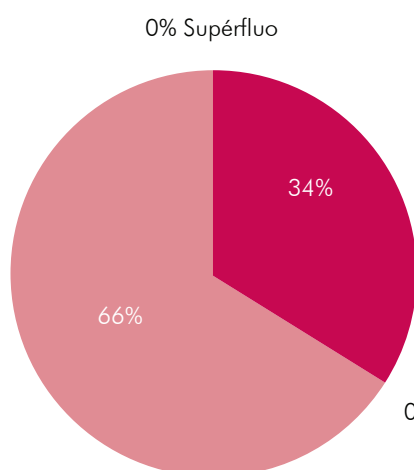
- *Para nós esta sessão foi fundamental nesta fase do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;*
- *Gostei muito da forma como a convidada abordou a História de Vida. Iniciativas deste género são sempre bem-vindas;*
- *Gostei muito de ouvir a convidada; despertou-me o gosto pela leitura e deu-me ideias para elaborar a minha autobiografia.*



O que o motiva para a leitura de um livro?

- A sua apresentação (capa sugestiva, imagens, etc.)
- A perspectiva de lhe proporcionar distração
- A sua utilidade (para cultura geral, estudo, etc.)

Em julho de 2010, fomos também sujeitos a uma avaliação, no âmbito da avaliação externa do Plano Nacional de Leitura (pelo CIES — Centro de Investigação e Estudos de Sociologia e ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa), sendo “selecionados casos com reconhecidas boas práticas na área da promoção da leitura” — tal como refere o relatório de avaliação do 4.º ano do PNL — designadamente a nível do Projeto Novas Oportunidades a Ler+. Foram realizadas entrevistas a profissionais e formadores envolvidos no projeto, à coordenadora e ao diretor, bem como a adultos inscritos nos Centros.



Considera o livro um artigo:

- Útil
- Fundamental para o desenvolvimento da personalidade
- Supérfluo
- Com pouco interesse



3.3. Considerações finais: as perspectivas de futuro

Consideramos fundamental que os Centros Novas Oportunidades não se assumam como espaços estanques: devem abrir-se a novas ideias e práticas, criando parcerias estratégicas ou trabalhando com os vários agentes da comunidade educativa: as empresas, as organizações, os movimentos associativos.

Através deste processo pretendemos, pois, contribuir para:

- Melhorar as condições de empregabilidade;
- Fomentar a autoformação, o autoconhecimento, a autorreflexão e a autoavaliação;
- Fomentar a valorização pessoal e profissional dos adultos;
- Contribuir para a formação integral dos cidadãos nos planos do Saber Fazer, do Saber Ser, do Saber Estar e do Saber Saber.

O paradigma de aprendizagem ao longo da vida ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços formais de aprendizagem — apela a novas teorias e modelos de educação e formação. É necessário manter um esforço contínuo de atualização e alargamento de saberes — formar *na* e *pela* cultura.

De referir que a filosofia subjacente aos Centros deve apostar numa política educativa colaborante, ativa, que permita intercâmbios sistemáticos e frutíferos com a comunidade envolvente, de modo a atingir padrões de qualidade consagrados na Iniciativa Novas Oportunidades.



Referências Bibliográficas

- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Relatório Mundial sobre a Educação (2000).
- Estratégia Europa 2020.



4. As novas profissões nos Centros Novas Oportunidades: contributos para uma discussão

Inês Cerca - Profissional de RVC no Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas de Soure

Resumo

No âmbito dos Centros Novas Oportunidades surgiram três novas atividades profissionais: “profissional de reconhecimento, validação e certificação de competências”; “formador RVC” e, mais recentemente, “técnico de diagnóstico e encaminhamento”. Todas estas atividades possuem características específicas que as tornam únicas no âmbito da educação, concretamente ao nível da educação e formação de adultos.

Pretende-se lançar o debate sobre se estas novas atividades profissionais poderão ser consideradas efetivamente novas profissões ou se serão novas funções para as profissões já existentes. Tendo como base o debate teórico em torno da sociologia das profissões, analisaremos o aparecimento destas novas atividades, o seu enquadramento atual; as suas características e funções. Não se pretende apresentar resultados de qualquer investigação, mas antes olhar para a realidade profissional dos Centros Novas Oportunidades e, através do campo teórico produzido sobre as profissões, fazer a sua análise e questionamento.

Introdução

Na primeira parte desta comunicação analisaremos alguns paradigmas teóricos que enformam a problemática das profissões nomeadamente, o paradigma funcionalista, o interaccionista, do poder e a abordagem sistémica de Abbott, explicitando as suas características principais.

Na segunda parte faz-se um breve enquadramento dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e dos Centros Novas Oportunidades (CNO), do seu contributo para a emergência de novas profissões, nomeadamente, os profissionais de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVC); formadores RVC e dos técnicos de diagnóstico e encaminhamento (TDE).

Por último, tentaremos fazer a ligação entre a resenha teórica feita inicialmente e as novas atividades surgidas nos Centros Novas Oportunidades, procurando os pontos de aproximação e separação entre estas realidades profissionais e os paradigmas definidores de profissões.

Alguns modelos explicativos das profissões

Os funcionalistas e o tipo-ideal de profissão

Para os funcionalistas, o primeiro grupo a estudar o fenómeno das profissões, a preocupação principal era definir o que é uma profissão, quais as características comuns às diversas ocupações que permitiam que fossem consideradas profissões. Tomando como modelo as profissões liberais, tentaram definir tipo-ideal de profissão.

Para estes autores ¹ “uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais” (Rodrigues; 1997: 7 e 8). Assim, existiam um conjunto de características definidoras das profissões, nomeadamente:

- Especialização de serviços que permitiam uma satisfação crescente dos clientes;



- Existência de associações profissionais cuja função seria a proteção dos seus associados para com os seus clientes e empregadores. Estas associações demarcariam o campo de ação dos qualificados relativamente aos não qualificados, criando um código de conduta e de ética que regularia a atuação dos seus membros;
- Estabelecimento de uma formação específica na área de atuação. Esta formação estaria baseada num corpo teórico próprio permitindo a aquisição de uma cultura profissional. A formação específica e o desenvolvimento dos conhecimentos levariam à emergência ou não das profissões. Sem uma vasta formação específica não haveria lugar ao aparecimento da profissão (Rodrigues; 1997).

A prática profissional caracterizava-se pelos seguintes elementos institucionais: uma orientação coletiva, porque as profissões são marcadas pelo desinteresse do profissional. Ao contrário do homem de negócios que busca o proveito próprio e o lucro pessoal, o profissional procura o melhor interesse dos seus clientes ou o avanço da ciência. A especificidade funcional, uma vez que a autoridade do profissional não se baseia num *status* superior ou caráter moral elevado que o profissional possa, mas apenas na competência técnica do profissional. Outro aspeto é a *neutralidade afetiva*. Este elemento leva a que o profissional não se afete pelas implicações emocionais decorrentes da sua atividade. À semelhança da relação dos médicos com os doentes, a neutralidade afetiva implica que os médicos não se deixem influenciar pelos estados emocionais dos seus pacientes. Este elemento protege o profissional perante a pressão emocional decorrente da interação profissional-cliente (Meneghetti; 2009).

Assim, *“do equilíbrio entre motivações e necessidades do profissional e do cliente nasce uma dinâmica de legitimação que apoia a definição de um corpo de saberes, testado e controlado pelos profissionais e reconhecido pelo Estado”*, sendo a centralidade dos saberes a principal característica das profissões (Rodrigues; 1997: 10).

Os interacionistas simbólicos e o processo de transformação em profissão

Para os interacionistas o importante não é saber quais os traços dominantes que caracterizam uma profissão, mas analisar o processo de aparecimento de novas profissões, daí que existam um conjunto de mudanças sociais que podem conduzir ao aparecimento de novas profissões.

As profissões não são conjuntos homogêneos, não são comunidades que partilham uma identidade, valores e interesses comuns devido ao processo de socialização, como defendiam os funcionalistas. Para estes autores ² dentro das profissões existem: *“segmentos ou grupos constituídos a partir da diversidade das instituições de formação, de recrutamento e das atividades desenvolvidas por membros do mesmo grupo ocupacional, pelo uso de diferentes técnicas e metodologias, pelo tipo de cliente e pela diversidade de sentido de missão, sendo que tais diferenças podem até corporizar diferentes associações de interesses no interior do próprio grupo”* (Rodrigues; 1997: 19).

As profissões, ao invés de serem grupos coesos e homogêneos, são antes uma amálgama de subgrupos, a que os autores chamam de segmentos, com processos de socialização distintos, identidades profissionais diferenciadas entre si, um passado e um futuro próprio, que organizam as suas atividades e desenvolvem interações para garantir uma posição institucional. As interações entre os diferentes segmentos verificam-se através de conflitos que produzem mudanças e avanços, criando novas posições e redefinindo outras dentro do próprio grupo profissional ou fora dele. O elo comum é o nome da profissão, verificando-se diferentes identidades, valores, socializações, processos de conflito e diferenciação profissional, sendo todos estes aspetos partes importantes da transformação das ocupações (Meneghetti; 2009).

A especificidade das profissões relaciona-se com as condições de exercício das mesmas. Pressupõe a existência de uma autorização (licença) e mandato sobre um saber que não está acessível a todos os indivíduos e que foi entregue a determinadas profissões através da autoridade que lhes foi confiada;



implica a existência de instituições que têm como função proteger a licença e manter o mandato. Estas instituições são organizações profissionais que fazem a ligação entre os membros, o Estado e o público. A transformação das ocupações em profissões implica a existência de carreiras, estas são espaços de diferenciação, hierarquização interna e de socialização, transmitindo a filosofia e visão do mundo associada a essa profissão (Rodrigues; 1997).

As profissões são ocupações que conseguiram títulos honoríficos, como o diploma, o modelo profissional corresponde à imagem que as profissões querem dar delas. Os interacionistas privilegiam a análise das interações, conflitos, meios e recursos mobilizados no processo de transformação em profissões (*idem*).

A tese do poder de Eliot Friedson

Durante a década de 70 e 80, o paradigma do poder criticava o facto de se considerar a noção de profissão desvalorizando os contextos sócio-históricos em que emergia e utilizando a mesma noção independentemente do período histórico em causa. Defendiam que os funcionalistas davam uma ideia errada do profissional como sendo o indivíduo que orientava a sua ação por critérios altruístas, deixando de lado as relações de poder que tinham com os clientes, sendo a análise funcionalista desadequada à análise do trabalho e das relações profissionais por ser estereotipada e ideológica (Gonçalves; 2007/2008).

Para Friedson ³, as profissões não são grupos homogéneos de indivíduos, nem uma verdadeira classe, porque os seus membros nem sempre partilham ideias comuns, mas têm múltiplas características, variáveis consoante o contexto histórico e geográfico em análise, podem ocupar diferentes posições hierárquicas, níveis diferentes de prestígio, poder, competências e autoridade na organização onde trabalham. Segundo o autor, as profissões são *“um grupo de indivíduos que realiza um determinado conjunto de atividades, desenvolvendo métodos comuns, previamente convencionados, que são transmitidos aos novos membros, considerando que das suas tarefas resulta uma fonte de rendimento*

e/ou subsistência” (Areosa e Carapinheiro; 2008: 84-85). São grupos heterogéneos, cujo exercício do seu poder, saber e autonomia é delimitado pelo contexto organizacional em que trabalham e pelas representações sociais sobre cada profissão.

Existem quatro aspetos importantes na definição de profissão: autonomia, credencialismo, monopólio de conhecimento e saber especializado. Através da sua autonomia técnica o profissional pode controlar a forma como o seu trabalho é executado. O credencialismo (*“gatekeeping”*) é o mecanismo que permite o acesso à profissão apenas daqueles que possuem as respetivas credenciais, controlando o acesso aos domínios da interpretação, julgamento e solução de problemas, que os clientes pretendem ver resolvidos, por parte dos novos candidatos. A posse de autonomia e credencialismo leva à existência de um monopólio de conhecimento (*“expertise”*) especializado e institucionalizado a que não têm acesso aqueles que não pertencem a uma determinada profissão. O saber especializado (*“knowledge”*) fundamenta o monopólio de conhecimento e é conseguido através de uma formação credenciada. Estes aspetos prefiguram o poder das profissões e promovem a autonomia técnica da mesma. O profissional controla as suas atividades e o acesso a informações, muitas vezes confidenciais, aumentando a sua esfera de poderes profissionais (Gonçalves: 2007/2008).

As profissões possuem um monopólio dos seus desempenhos, papéis e práticas sociais, criam estratégias que maximizam os resultados e recursos, restringindo o acesso ao seu grupo profissional e criando processos de enquistamento social que, eternizam as vantagens da inclusão e condicionam o acesso a novos membros, vedando a estes excluídos o acesso aos benefícios da profissão. Os recursos profissionais apenas são distribuídos por um pequeno grupo de profissionais excluindo todos os outros e desta forma se mostram úteis para a sociedade (Areosa e Carapinheiro; 2008).

A abordagem sistémica de Abbott

A partir dos anos 80 verifica-se a afirmação de uma perspetiva sistémica e complexa sobre o fenómeno profissional. Andrew Abbott ⁴ cria um novo qua-



dro conceptual sobre as profissões e processos de profissionalização nas sociedades capitalistas avançadas, onde a ênfase está na natureza do trabalho dos profissionais e não mais na estrutura das profissões (Gonçalves; 2007/2008).

Para se estudar a natureza do trabalho dos profissionais é necessário ter em conta aspetos como o processo e as condições de estabelecimento de jurisdições, as fontes de mudança no sistema profissional, quer sejam mudanças externas ou internas (Rodrigues; 1997).

O autor defende um modelo sistémico assente nos seguintes eixos analíticos:

- i) O conjunto de profissões designa-se por “sistema de profissões”, sendo uma conceção que valoriza a interdependência das relações entre as profissões, estas não são entidades isoladas dentro do sistema ocupacional;
- ii) O principal objetivo do desenvolvimento das profissões é a fixação das suas jurisdições, isto é, o tipo de trabalho desenvolvido e as condições do exercício da atividade, o que pode levar à existência de conflitualidade interprofissional;
- iii) O que define uma profissão, motivo de disputa jurisdicional, é o conhecimento formal e abstrato, controlado monopolisticamente que cada profissão detém;
- iv) As profissões não são homogêneas, são antes divididas internamente em grupos ou segmentos, de acordo com as condições de trabalho, as instituições de ensino e de controlo;
- v) As profissões estão sujeitas a mudanças internas, nomeadamente o aparecimento de novos conhecimentos científicos e a mudanças externas, como a evolução tecnológica ou alterações nas organizações, que podem conduzir a mudanças na sua legitimidade social e poder;

vi) O poder das profissões é indispensável para manter as respetivas jurisdições e deve-se à sua capacidade de dominação, relativamente a outros grupos profissionais, ao Estado e aos clientes ou empregadores (Gonçalves; 2007/2008).

Abbott recuperou dos funcionalistas a importância e centralidade do conhecimento como traço característico das profissões; dos interacionistas retomou os conceitos de segmentação profissional e de processo; do paradigma do poder readquiriu o conceito de poder, o de autointeresse e de ação política, importantes para a análise da resolução de conflitos (Rodrigues; 1997).

Os Centros Novas Oportunidades e as novas ocupações

Em 2001 foram criados os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e o respetivo sistema de RVCC. Os principais eixos de atuação destes centros eram o reconhecimento, a validação e a certificação de competências de adultos que não tinham concluído a escolaridade de nível básico. Aquando da sua criação, os centros RVCC tinham como funções a animação local da comunidade onde estavam inseridos; a informação, o aconselhamento e acompanhamento desses adultos; o desenvolvimento de formação complementar; a provedoria e assegurar a realização de cursos de Educação e Formação de Adultos para aqueles que não conseguissem obter a certificação desejada. Os centros eram constituídos por um diretor, coordenador e animador local, mas a grande novidade era a existência de profissionais RVC e formadores (Leitão; 2002).

O aparecimento dos Centros Novas Oportunidades (CNO), em 2007, trouxe uma mudança na missão e funções dos centros RVCC. Os Centros Novas Oportunidades passaram a ser “portas de entrada” no sistema de educação e formação de adultos. O processo de RVCC passou a ser uma das hipóteses de conclusão do ensino básico e secundário. Com a filosofia de “porta de entrada” e a diversidade de percursos existentes houve necessidade de autonomizar as funções do diagnóstico e encaminhamento de adultos, surgindo uma nova função desempe-



nhada pelos técnicos de diagnóstico e encaminhamento dos Centros.

Profissional de RVC

De acordo com o documento orientador dos centros RVCC o profissional de RVC deverá ser licenciado numa das áreas das ciências sociais ou humanas, ter experiência de trabalho com a metodologia de balanço de competências e histórias de vida, ligação à comunidade onde o centro estava instalado e experiência profissional de trabalho com adultos. Tinha como funções principais informar, aconselhar e acompanhar o adulto, orientá-lo no processo de RVCC, que era desenvolvido através de metodologia de balanço de competências e histórias de vida; deveria apoiar o candidato no processo de validação e detetar necessidades de formação complementar através de uma correta interpretação do *Referencial de Competências-chave*. No final do processo, o profissional deveria organizar o Júri de Validação, o que implicava um trabalho colaborativo com os formadores (Leitão; 2002).

Quer durante a vigência dos centros RVCC, quer, mais recentemente, nos Centros Novas Oportunidades a principal função dos profissionais de RVC é o reconhecimento de competências dos adultos que ingressam num processo de RVCC. O profissional de RVC pode desempenhar várias funções: a inscrição e acolhimento do candidato; a divulgação do Centro Novas Oportunidades e captação de público; o auxílio ao técnico de diagnóstico e encaminhamento na análise do perfil do adulto, mas, é a partir do momento em que o candidato inicia o processo que as funções de orientação do adulto se tornam mais evidentes. A principal atividade deste técnico é explicitar todo o processo e guiar o adulto na desocultação das suas competências através de um processo de autorreconhecimento. Mediante a aplicação de instrumentos de mediação, elaborados conjuntamente com os formadores, os profissionais orientam os adultos no desenvolvimento desses instrumentos, garantindo a motivação e o incentivo necessários para que ele não desista. O profissional deverá explorar os percursos de vida dos adultos recolhendo elementos que permitam fazer a inferência com o *Referencial de Compe-*

tências-chave, para posteriormente ser possível a validação de competências, em conjunto com os formadores (Cavaco; 2007).

Nos centros RVCC e início dos Centros Novas Oportunidades era o profissional de RVC que acompanhava todo o adulto, desde a inscrição até à certificação. A partir de 2008, a fase inicial de diagnóstico e encaminhamento tem um técnico para o efeito, embora seja o profissional de RVC que acompanha o adulto em todo o processo reflexivo.

No desempenho da sua função, o profissional de RVC adota, dependendo dos momentos, uma postura de animador, de educador e de tutor. É animador ao gerir, de forma dinâmica, as sessões de reconhecimento em pequenos grupos, fomentando discussões e reflexões conjuntas, promovendo situações de entreaajuda nos adultos. É educador ao explicar o processo e a forma como se desenvolve, dando informações sobre a organização do Portfólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), a elaboração da sua narrativa autobiográfica e esclarecendo todas as dúvidas. Mantém uma postura de tutor ao ouvir a narração do percurso de vida, muitas vezes marcado por situações bastante complicadas emocionalmente, motivando-o a refletir, analisar e avaliar o seu passado e presente, perspetivando o seu futuro. Esta é a função mais complexa do profissional de RVC mas aquela em que assenta todo o processo (Cavaco; 2007).

Durante todo o processo de RVCC o adulto vai desenvolvendo o seu PRA e, em conjunto com o profissional, mas também restante equipa pedagógica, vai definindo o seu projeto pessoal e profissional, com vista à elaboração de um Plano de Desenvolvimento Pessoal ou Plano Pessoal de Qualificações.

Formadores RVC

Aquando da criação dos centros RVCC ficou estipulado que os formadores teriam formação de base nas áreas de competências-chave⁵, seriam detentores de habilitações académicas e profissionais para a docência; teriam trabalhado com adultos e possuiriam Certificado de Aptidão Profissional de Formador (Leitão; 2002).



As funções de um formador num Centro Novas Oportunidades estão associadas à desocultação de competências, em sessões de reconhecimento e validação das mesmas; ao desenvolvimento de formação complementar; à interpretação e descoberta do *Referencial de Competências-chave*; à conceção de situações-problema a colocar ao adulto em processo. Sendo o principal objetivo, a validação de competências, os formadores exploram, aprofundadamente, os indícios de competências que os adultos possam ter comparando-os com as competências exigidas pelos referenciais, o que fazem em conjunto com os profissionais (Cavaco; 2007).

Relativamente à formação complementar esta surge da necessidade de suprir lacunas em competências específicas que o adulto nunca desenvolveu ou onde demonstra mais dificuldades. Partindo da sua situação de vida, o objetivo é melhorar as suas competências através de algumas horas de formação e, posteriormente, serem validadas.

Com a integração dos formadores num centro RVCC deu-se uma mudança no conteúdo funcional da própria função de formador. Este tem funções bastante distintas daquelas associadas tradicionalmente aos professores ou formadores de formação profissional até então de transmissão de saberes e conhecimentos. A principal função do formador de RVC é a validação de competências dos adultos em processo, isto é, não é ensinar, mas sim, verificar se os adultos têm as competências necessárias para a sua certificação com o nível desejado. Implicam o desenvolvimento de outros saberes profissionais e competências distintas das exigidas em contexto escolar, obrigando a uma reformulação da sua intervenção (*idem*).

Num processo de RVCC, o formador identifica e valoriza as competências que os adultos já detêm; torna-se um facilitador de aprendizagens; promove o diálogo e a reflexão com os adultos sobre as suas situações de vida; estabelece uma relação diferente de aprendizagem em que ambos aprendem e ensinam. A função complexa de avaliar competências com base numa narrativa de vida implica um trabalho individual e em equipa, por parte dos formadores, sobre as melhores técnicas e instrumentos mais

adequados à avaliação das competências constantes dos referenciais (*idem*).

Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

Com a criação dos Centros Novas Oportunidades, estes tornaram-se nos locais onde se pode obter informações e esclarecimentos sobre as diversas possibilidades de conclusão de uma certificação inacabada ou adquirir mais formação em determinadas áreas, quer sejam escolares ou profissionais, passando o processo de RVCC a ser uma das possibilidades oferecidas pelos Centros.

Esta mudança concretizou-se, desde logo, através da publicação da “Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades” onde nos princípios orientadores consagra a “abertura e flexibilidade” como uma das características dos Centros Novas Oportunidades, sendo estes “‘porta de entrada’ para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação” (Gomes; 2007: 10).

Para que fosse possível implementar esta conceção de “porta de entrada” era necessário autonomizar, noutro técnico, estas novas funções. Devido ao excesso de trabalho dos profissionais de RVC, durante o ano de 2008, a Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ) ⁶ desenvolveu ações de formação para capacitar os técnicos dos Centros Novas Oportunidades para as novas funções de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos. Aparecia assim, mais uma atividade exclusiva dos Centros Novas Oportunidades: o técnico de diagnóstico e encaminhamento, em que as informações sobre as ofertas formativas existentes passaria a ser disponibilizada pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE).

Na etapa inicial de “acolhimento” aos adultos inscritos, o TDE passa a disponibilizar informação geral sobre o Centro Novas Oportunidades, as ofertas de qualificação existentes e calendariza as próximas sessões de diagnóstico e encaminhamento. No “diagnóstico” através de um conjunto de técnicas e instrumentos pretende-se averiguar as motivações que levaram o adulto a inscrever-se no Centro Novas Oportunidades, quais as suas competências, percursos escolar, formativo e profissio-



nal, atividades de tempos livres, trata-se de averiguar as características pessoais e contextos de vida do candidato para que o encaminhamento seja o mais adequado. Na última etapa, “encaminhamento”, analisa-se toda a informação recolhida sobre o adulto, divulgam-se e negociam-se os percursos que o técnico considera mais adequados para o adulto a fim de que este tome uma decisão (Almeida; 2008). No início a decisão era sempre do adulto, mesmo que fosse contrária ao aconselhamento do TDE, desde 2011, passa a ser o TDE quem tem a última decisão com todos os constrangimentos e vicissitudes que isso implique.

O TDE tem funções de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos; está incumbido da recolha e sistematização constante de informações relativas a ofertas formativas e entidades formadoras da região onde está inserido; o estabelecimento de contactos e colaboração na dinamização de parcerias existentes e novas parcerias com vista a diversificar a oferta de encaminhamento existente. Para além de ter, preferencialmente, formação na área das ciências sociais e humanas, deverá ter conhecimentos profundos sobre a organização do sistema educativo e de formação, a Iniciativa Novas Oportunidades, a comunidade onde o Centro Novas Oportunidades está inserido e capacidades de relacionamento empático com os adultos com quem contactará (*idem*).

Conclusão

Nesta fase tomando como base os aspetos diferenciadores de cada paradigma e as características das novas atividades dos Centros Novas Oportunidades, analisaremos os pontos de aproximação e de afastamento destas atividades ao conceito de profissão.

Todos os paradigmas consideram primordial a existência de uma formação longa, divulgada por instituições de ensino superior, que conceda uma competência técnica distintiva das outras profissões, a qual se consubstanciará numa licença, diploma. Em todas as ocupações dos Centros Novas Oportunidades verifica-se a exigência legal de possuírem formação superior. Para os profissionais de RVC e TDE essa formação será, preferencialmente, nas

áreas das ciências sociais e humanas enquanto que para os formadores será nas suas áreas de docência, uma vez que terão de ser professores. Para além da formação ao nível da licenciatura existem cada vez mais pós-graduações e mestrados na área da educação e formação de adultos, estando muitos técnicos a especializarem-se nesta área. Mesmo assim, a ANQ (ANQEP) exige a frequência da formação, por si promovida, para habilitar com mais competência técnica os profissionais. Esta competência técnica acaba por dotar estes atores sociais com uma linguagem própria só compreensível por todos aqueles que partilham as mesmas funções ⁷.

Os funcionalistas defendem a ideia de que as profissões são grupos homogêneos de pessoas com a mesma identidade, valores, socialização, a qual se deve em grande parte às associações profissionais que representam essas profissões. Consideramos que este é um ponto de afastamento tendo em conta o atual contexto dos Centros Novas Oportunidades. São bastante diversificados os percursos formativos e profissionais dos envolvidos nas equipas dos Centros Novas Oportunidades para se afirmar que são um grupo homogêneo, coeso, com a mesma identidade, valores e socialização. Desde logo pelas origens formativas que poderão ser de qualquer área das ciências sociais e humanas, mas também pela inexistência de uma associação representativa destes profissionais que demarque a ação dos qualificados daqueles que não o são. Estes profissionais continuam a serem representados pela sua formação de origem dificultando a partilha de uma comunidade profissional única ⁸. Neste aspeto julgamos que o fenómeno das novas ocupações dos Centros Novas Oportunidades está mais próximo do entendimento dos interacionistas simbólicos e dos partidários do paradigma do poder ao afirmar que o que se verifica é a existência de segmentos dentro de uma mesma profissão, estes sim, partilhando um passado formativo, técnicas e metodologias semelhantes, muitas vezes com situações de conflitos, posições hierárquicas e autoridade diferenciadas que inviabilizam a ideia de uma comunidade ou classe profissional.

A associação profissional, entre outros aspetos, estaria incumbida da criação de um código de ética que regeria a conduta dos qualificados, e, no



entender dos interacionistas, definiria o mandato específico para os qualificados à profissão tal como a carreira. A “Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades” com a definição dos princípios orientadores da ação de um Centro Novas Oportunidades, que se ligam diretamente à atuação dos seus técnicos, parece-nos ser um começo incipiente para o futuro estabelecimento de um código de ética. Porém, até ao momento não se encontram perspectivas de carreira para as equipas dos Centros Novas Oportunidades, excetuando os formadores do ensino público que a qualquer momento poderão retomar as atividades de docência nos níveis de ensino de onde eram originários, nem uma definição concreta do mandato destas ocupações por não existir uma associação profissional.

Apesar de tudo verificamos que, tal como os funcionalistas preconizam, existe uma especialização de serviços, uma vez que o público-alvo do Centro Novas Oportunidades está bem clarificado⁹, o que leva a uma relação de desigualdade entre os técnicos do Centro Novas Oportunidades e os seus candidatos. Os primeiros possuem mais conhecimentos que os candidatos e serão capazes de lhes solucionar o seu problema, que é falta de qualificação, embora não seja esta relação desigual de autoridade a bandeira de atuação destes profissionais. O que rege a atuação destas equipas será uma postura de neutralidade afetiva no sentido de não se deixarem perturbar pelos percursos de vida e contextos sociais dos adultos que diariamente analisam, sem que existam única e exclusivamente motivações altruístas. Partindo do princípio de que elas existem, porque há uma vontade de solucionar os problemas dos candidatos, também existe uma motivação latente que é a necessidade de cumprir metas estabelecidas superiormente, caso contrário corre-se o risco de desemprego.

Os principais indicadores das profissões, segundo o paradigma do poder eram as suas características de autonomia, credencialismo, monopólio de conhecimentos e saber especializado. Relativamente às ocupações dos Centros Novas Oportunidades o que verificamos é que elas possuem um considerável grau de autonomia. No caso dos profissionais e formadores têm bastante autonomia na forma como reconhecem e validam competências, porém,

a *Carta de Qualidade* estabelece, em nome da qualidade, um conjunto de indicações que acabam por limitar essa autonomia. No que toca aos TDE têm orientações muito específicas relativamente à forma de desenvolvimento do diagnóstico e encaminhamento, porém a negociação com os candidatos da melhor alternativa de negociação tem sempre alguma autonomia.

No tocante ao credencialismo verificamos que todos os técnicos têm de possuir habilitações superiores em áreas previamente definidas, as quais são reforçadas por um conjunto de ações de formação que a ANQ disponibiliza anualmente e que os próprios centros vão organizando. O que conduz a um monopólio de conhecimentos e a um saber especializado. Quem não estiver ligado à educação de adultos, nomeadamente outros docentes ou técnicos das ciências sociais e humanas, não compreende esta realidade, quer pelas metodologias utilizadas quer pela linguagem diariamente veiculada, verificando-se um desconhecimento e uma imagem, por vezes, distorcida da realidade. Consideramos que estas ocupações têm um saber especializado, que é conseguido por uma formação especializada, como já foi referido, mas que permite o acesso a informações confidenciais e complexas, associadas aos contextos de vida dos adultos.

A abordagem sistémica considera que o principal objetivo das profissões é o estabelecimento de jurisdições próprias levando a situações de conflitualidade interprofissional. O aparecimento de processos de reconhecimento de competências baseados nas histórias de vida dos adultos, que são orientados por pessoas não ligadas à docência foi o primeiro grande conflito com o sistema tradicional de ensino de adultos. A educação e formação de adultos, até então desenvolvidas por instituições formais de ensino, passa a ser desenvolvida por instituições não educativas¹⁰, tendo como técnico principal alguém que não era docente, como era o caso do profissional de RVC. A justificação para esta situação era a necessidade de quebrar com o modelo escolar, onde os professores detinham o monopólio da atividade de educação de adultos. O objetivo era desescolarizar o processo e, para isso, o ideal era alguém cuja função e formação fosse de orientação e aconselhamento do adulto num



processo que deveria ser reflexivo, de descoberta dos conhecimentos e competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida. Esta situação levou a um conflito de jurisdições, ainda hoje visível nalguns casos, em que os professores julgaram que lhes estavam a tirar o monopólio de poder e a pôr em causa toda a forma de ensino. Este é ainda o principal conflito que se verifica na educação e formação de adultos, tendo sido enfraquecido pelo facto de, atualmente, muitos Centros Novas Oportunidades se sediarem em estabelecimentos de ensino públicos e muitos profissionais de RVC serem docentes de carreira.

Após esta exposição consideramos que há aspetos que aproximam as novas ocupações profissionais dos Centros Novas Oportunidades a profissões, mas por outro lado existem outros aspetos como a inexistência de associações profissionais e carreiras, que dificultam a categorização destas ocupações como profissões.



Referência Bibliográficas

- Almeida, Maryline, et al (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Areosa, João e Graça Carapinheiro (2008). "Quando a Imagem é a Profissão: Profissões da imagiologia em contexto hospitalar". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 57: 83-108.
- Cavaco, Cármen (2007). "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidades e novas atividades profissionais". In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 2: 21-34. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Gomes, Maria do Carmo e Francisca Simões (2007). *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2007/2008). "Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento". In *Sociologia*, n.º 17/18: 177-224.
- Leitão, José (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Meneghetti, Gustavo (2009). *Profissões e Identidades Profissionais: um estudo sobre teorias e conceitos nas ciências sociais e no serviço social*. Florianópolis: 9-47.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.



5. Combater a desistência no processo de RVCC: Que estratégias?

Cátia Filipa Vieira Rego - Profissional de RVC - Centro Novas Oportunidades Escola Profissional de Leiria
Joana Cristina Branco de Carvalho - Profissional de RVC - Centro Novas Oportunidades Escola Profissional de Leiria

Resumo

A maioria dos adultos que se inscreve num Centro Novas Oportunidades para aumentar sua escolaridade através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é movida por fatores de ordem pessoal, profissional ou social. Independentemente da motivação inicial destes adultos, constata-se que uma grande parte, a determinada altura do processo, equaciona a possibilidade de desistência. Sensível a esta questão, a equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades da Escola Profissional de Leiria tem procurado compreender as razões subjacentes a este fenómeno e feito esforços no sentido de desenvolver estratégias de combate à desmotivação e desistência dos adultos em processo. A presente comunicação visa a partilha das estratégias utilizadas pela equipa técnico-pedagógica de nível básico que de alguma forma têm surtido efeito no combate a esta problemática.

Introdução

A presente comunicação, desenvolvida no âmbito de uma Conferência Internacional, organizada pelo Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos (CIPSE) do Instituto Politécnico de Leiria, com a colaboração do Centro Novas Oportunidades do Instituto Politécnico de Leiria, tem como objetivo a partilha de estratégias de combate à desistência no Centro Novas Oportunidades da Escola Profissional de Leiria (CNO-EPL).

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (processo de RVCC) tem conhecido uma grande adesão, em diversos países da Europa, por parte da população menos escolarizada, por ser um processo que valoriza a experiência de vida do adulto e as aprendizagens que dela advêm. Através da Iniciativa Novas Oportunidades em Portugal, este processo de reconhecimento de competências tem movimentado um grande número de adultos que veem neste sistema educativo uma possibilidade de aumentar o nível de habilitações escolares.

No entanto, esta prática introduzida pelos Centros Novas Oportunidades tem registado um número

considerável de adultos que, primeiramente, iniciam o processo com muito empenho e entusiasmo, mas que não o chegam a finalizar, não obtendo assim o nível de certificação que desejariam no início.

Esta comunicação tem como base a intervenção por parte da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades da Escola Profissional de Leiria que, consciente desta situação, procura desenvolver todos os esforços para a minimização do número de desistências, e compreender as diversas razões que explicam a não certificação, seja por adiamento ou por desistência.

Esta é a realidade sentida por todos nós que trabalhamos na área da Educação e Formação de Adultos, logo é da nossa responsabilidade mudar o presente, concebendo um projeto de intervenção que permita diminuir a desistência em processos de RVCC. Acreditamos que o primeiro passo para a concretização desta meta passa por estabelecer uma relação de maior proximidade com os adultos motivando-os e encorajando-os a partilharem experiências marcantes. Cabe à equipa uma intervenção mais concreta e individual relativamente a



cada adulto para que este alcance a meta a que se propôs.

Expectativas iniciais por parte dos adultos

Apesar de alguns adultos terem um completo desconhecimento acerca da natureza deste processo, também é uma realidade que a divulgação a nível nacional tem amplificado largamente o sistema de reconhecimento de competências.

Muitos distorcem a realidade da Iniciativa Novas Oportunidades e do processo de RVCC, referindo que este é um processo menos valorizado relativamente ao processo implementado pelo ensino dito regular aumentando a sua resistência e dificultando a sua adesão.

Os motivos que levam os adultos a aderirem ao processo de RVCC incluem a motivação de ordem pessoal e a motivação de ordem socioprofissional, associadas a uma vontade de mudança que poderá estar relacionada com as condições laborais e a progressão na carreira (Nunes, 2010).

Uma percentagem dos candidatos que procuram o Centro Novas Oportunidades têm, também, como objetivo colmatar uma situação de ausência de escolaridade (Nunes, 2010). Estes adultos têm muitas vezes um desejo “insaciável” de valorização e satisfação pessoal, que será concretizado através da obtenção de um diploma.

Os adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos enquanto jovens, exteriorizam muitas vezes um sentimento de “vazio” e entendem que este processo de reconhecimento de competências significa uma mais-valia.

O reconhecimento de aprendizagens fomenta assim a construção da identidade do sujeito, a capacidade de elaborar projetos futuros a nível pessoal, profissional ou social e estimula a sua capacidade de autonomia e a sua autoestima (Nunes, 2010).

O processo de RVCC constitui-se, muitas vezes, como uma porta para outras oportunidades de educação e formação, principalmente se os adultos visualizarem o processo numa lógica de evidenciar

os conhecimentos adquiridos como um ponto de partida para novas aprendizagens, em vez de o encararem como uma necessidade (Canário, 2008).

No entanto, enquanto Profissionais de RVC temos constatado que a maioria dos adultos ainda encara o reconhecimento de competências como uma necessidade e não como uma saída para novos desafios. Para muitos adultos, reconhecer e validar as suas competências, sobretudo profissionais, só se torna relevante quando tomam consciência de que as competências que detêm podem ser uma vantagem em termos profissionais. Assim sendo, é necessário que o adulto perceçione que o seu investimento no processo de RVCC será valorizado social e profissionalmente, caso contrário entenderá esse investimento como uma perda de tempo e tenderá a desmotivar e a abandonar o processo.

As motivações acima referidas vão de encontro aos dois maiores pressupostos do reconhecimento de competências: a noção de que as aprendizagens podem advir da experiência e de que estas podem ser reconhecidas e validadas, culminando numa certificação oficial que pode conferir aos adultos maior valorização e legitimação social (Nunes, 2010).

A problemática da desistência no processo de RVCC no nível básico

A nossa experiência enquanto Profissionais de RVC no Centro Novas Oportunidades da Escola Profissional de Leiria mostra-nos que a determinada altura do processo de RVCC uma grande parte dos adultos, independentemente das suas motivações iniciais, equaciona a possibilidade de desistência.

Perante esta situação, torna-se necessário enquadrar e equacionar as dificuldades inerentes ao processo de RVCC e entender as razões que conduzem um número significativo de adultos à desistência do processo, após a expectativa inicial. Desde cedo, a equipa técnico-pedagógica tem procurado compreender este fenómeno e desenvolver práticas, baseadas numa perspetiva humanista, no sentido de combater a desmotivação e a desistência destes adultos.



No Centro Novas Oportunidades da Escola Profissional de Leiria (EPL) existe uma equipa técnico-pedagógica para o nível básico e outra para o nível secundário, o que permite uma melhor articulação e mais apoio e disponibilidade para cada adulto, ingredientes que consideramos fundamentais para que o mesmo conclua com sucesso o processo de RVCC. Através de reuniões semanais entre os elementos da equipa técnico-pedagógica e reuniões mensais de coordenação têm sido reunidos esforços no sentido de desenvolver práticas que combatam a suspensão e a desistência dos adultos em processo.

Obstáculos e Estratégias

Enquanto Profissionais de RVC temos constatado que uma das razões que leva os adultos a abandonarem o processo prende-se com as expectativas erradas e com a dificuldade em compreenderem a lógica do mesmo. Os adultos, na sua maioria, chegam até nós com a ideia de que obter o nível de certificação desejado pela Iniciativa Novas Oportunidades é um processo fácil, que não implica esforço e empenho, e vêm à espera de um processo de aprendizagem e não de demonstração. A obtenção da certificação através do processo de RVCC não é sinónimo de facilitismo, ao contrário do que a maioria dos adultos pensa. Deste modo, a equipa do CNO-EPL tem investido nas sessões de esclarecimento, sendo uma realizada pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e outra pela Profissional de RVC, em que os adultos são informados do grau de complexidade do processo, objetivos e metodologia utilizada, cabendo ao adulto a decisão de aceitar, ou não, as exigências da equipa. Como Profissionais de RVC procuramos, nesta sessão de esclarecimento, explicar aos adultos, de uma forma clara, qual a diferença entre um processo de aprendizagem e um processo de reconhecimento para que os mesmos possam ajustar as suas expectativas. Além disso, é reforçada a ideia de que é necessário trabalho e envolvimento para se concretizar o processo com sucesso, deixando claro, no entanto, que os adultos têm à sua disposição todos os recursos humanos e materiais de apoio à sua concretização.

A conciliação dos aspetos familiares e profissionais com as obrigações relativas ao trabalho realizado

ao longo do reconhecimento das competências não se constitui como uma tarefa fácil para a maioria dos adultos. Sensível a esta questão, a equipa técnico-pedagógica do CNO-EPL tem um horário alargado e flexível para atendimentos individuais, estruturado de acordo com a disponibilidade e necessidade dos adultos. Existem ainda três possibilidades de horário para os adultos assistirem às sessões do processo de RVCC, as quais se podem realizar de manhã, à tarde ou em horário pós-laboral, permitindo ao adulto optar por aquele que melhor se adequa às suas necessidades.

Para melhor gerirem o seu tempo e tendo em conta que muitos dos adultos não encontram em casa o espaço necessário para se concentrarem nas suas tarefas escolares, é-lhes dada a possibilidade de realizarem os trabalhos pedidos nas instalações do CNO-EPL, havendo computadores portáteis à sua disposição. Esta estratégia tem sido bastante aceite junto dos adultos e bem sucedida, pois permite aos adultos encontrarem na sua semana um momento em que podem unicamente dedicar-se à realização dos trabalhos, rentabilizando ao máximo o seu tempo, e permite que sejam apoiados pela Profissional de RVC ou formadoras em caso de dúvidas.

A falta de tempo referida por estes adultos tem sido ainda colmatada com uma aposta nas itinerâncias, as quais evitam deslocações maiores. As itinerâncias apresentam ainda a vantagem da maioria dos adultos se conhecerem, o que potencia o espírito de entajuda, maior comunicação e uma competitividade saudável, sendo a taxa de abandono nestes casos bastante menor.

Entre as inúmeras razões relatadas pelos adultos para a sua desistência, encontra-se a dificuldade em compreenderem a linguagem usada pela equipa técnico-pedagógica. A maioria dos adultos não compreende o que significam os termos técnicos usados pela equipa como, por exemplo, “competência”, “validação”, “referencial”. Tal como acontece para o esclarecimento da lógica e metodologia do processo de RVCC, também a terminologia específica é esclarecida nas primeiras sessões de reconhecimento pela Profissional de RVC e formadoras das diferentes áreas de competências-chave. Para facilitar a compreensão, a equipa procura



traduzir o mais possível a linguagem técnica numa linguagem familiar, recorrendo a alguns instrumentos de apoio. A título de exemplo, na sessão de descodificação do referencial, o adulto é convidado a identificar acontecimentos da sua História de Vida que de alguma forma se relacionem com os diferentes critérios de evidência. Além disso, a equipa tem vindo a desenvolver e a melhorar instrumentos de trabalho que procuram clarificar o Referencial, traduzindo-o numa linguagem mais acessível, sendo exemplo disso o documento com linhas orientadoras para a elaboração da História de Vida distribuído aos adultos durante as primeiras sessões.

O reconhecimento de competências pressupõe que o adulto tenha a capacidade de refletir sobre a sua experiência de vida e identifique nas suas vivências situações que resultaram em aprendizagens e geraram competências. No entanto, esta é uma tarefa complexa para a maioria dos adultos que iniciam o processo de RVCC de nível básico e que pode comprometer a conclusão do processo. A experiência só pode resultar em aprendizagens se essa experiência for refletida e reelaborada pelo adulto, pelo que através dos atendimentos individuais a Profissional de RVC e formadoras procuram estimular a reflexão levando os adultos a refletirem sobre a aprendizagem que foi feita e da forma como utilizam essas competências no dia a dia.

Sendo Profissionais de RVC sentimos, contudo, que a desocultação e identificação de competências é um trabalho complexo não só para o adulto mas para toda a equipa na medida em que a noção de experiência é muito abrangente tornando, por vezes, complicado, avaliar e validar no relato do adulto o que pode ser identificado como competência de acordo com os referenciais estabelecidos.

A transcrição de uma qualquer História de Vida só poderá fazer sentido, se as ideias se encontrarem bem organizadas. Ao longo do processo de reconhecimento de competências os adultos deparam-se, para além das dificuldades de reflexão acima referidas, com dificuldades de escrita, nomeadamente no que diz respeito à estruturação de frases e ideias. É da responsabilidade da equipa técnico-pedagógica facultar todo o apoio necessário e específico para que os adultos ultrapassem estas

limitações. Assim, sempre que o adulto apresenta dificuldade em passar para a escrita a sua experiência, a Profissional de RVC que o acompanha fala diretamente com ele estimulando a narração oral e percebendo desta forma o raciocínio do adulto. Posto isto, o adulto é incentivado a passar para a escrita aquilo que narrou oralmente.

Enquanto Profissionais de RVC entendemos, também, que as dificuldades de escrita e expressão apresentadas pelos adultos que nos procuram decorrem em parte da sua falta de hábitos de leitura. Assim, desde cedo a equipa técnico-pedagógica considerou importante estimular a leitura nestes adultos sugerindo-lhes que no decorrer do processo de RVCC leiam um livro à sua escolha, dentro dos parâmetros indicados pela equipa, e que no final apresentem um resumo e uma ficha de leitura sobre o mesmo. É com agrado que temos verificado que esta prática tem sido impulsionadora de hábitos de leitura nos adultos que no final do processo revelam um maior gosto pela mesma.

Muitos dos adultos que procuram o CNO-EPL nunca tiveram contacto com as novas tecnologias e não dominam, por isso, as competências básicas necessárias para a realização das tarefas pedidas, o que leva à sua desmotivação. Tendo em conta este facto, sempre que possível, os adultos são encaminhados previamente para formações modulares certificadas nesta área enquanto aguardam pela abertura de um novo grupo.

Isto aumenta o sentido de autoeficácia nos adultos que quando iniciam o processo vêm mais confiantes, o que diminui a probabilidade de desistência. No cronograma do processo de RVCC é ainda, incluída, Formação Complementar de TIC que os ajude a ultrapassar as suas dificuldades.

O relato da experiência de vida do adulto pode revelar-se um processo complicado, na medida em que exige um regresso ao passado, por vezes difícil de transpor para o presente. Escrever a sua História de Vida leva o adulto a recordar-se de bons e maus momentos do seu percurso e, por isso, as emoções e sentimentos são uma presença constante que pode dificultar a gestão do processo. Por outro lado, este processo ao permitir ao adulto descobrir



as suas competências leva-o a confrontar-se com a sua “valorização ou desvalorização” enquanto pessoa (Pires, 2007). Se a autoavaliação exigida pelo processo não for vivenciada de forma positiva e construtiva pode tornar-se um obstáculo psicológico e emocional que pode culminar na desistência. O processo deve ser assim conduzido de forma a valorizar as potencialidades de cada adulto, pelo que enquanto Profissionais de RVC procuramos adotar uma postura de escuta ativa e de orientação, de respeito pelo adulto e muitas vezes de aconselhamento, no sentido de sugerir que o adulto filtre alguns dos acontecimentos negativos e marcantes da sua vida potenciadores de sofrimento e de bloqueio. Se for vivenciado de forma positiva o processo poderá constituir-se como um reforço da autoestima do adulto.

Uma das estratégias que tem sido aplicada e que é transversal a todos os constrangimentos apresentados pelos adultos é a aposta nos atendimentos individuais. Tendo em conta as diferenças individuais de cada adulto e numa perspetiva de respeito pelo seu ritmo de trabalho e dificuldades, a equipa técnico-pedagógica tem procurado ao longo do tempo individualizar ao máximo o processo e trabalhar com cada adulto de maneira diferente consoante as suas necessidades e capacidades.

Os atendimentos individuais não só permitem um maior conhecimento do adulto e apoiá-lo de acordo com as suas características pessoais como facilita o processo de reflexão, sendo possível à equipa conhecer de perto a História de Vida de cada adulto e apoiá-lo no reconhecimento de vivências que se traduziram em aprendizagens e estimular a sua reflexão.

Os atendimentos individuais permitem ainda um esclarecimento contínuo e mais eficaz das dúvidas de cada adulto e dá à equipa a possibilidade de reforçar positivamente o adulto, de forma constante, o que é feito também através dos comentários/correções dos trabalhos. A equipa acredita que este acompanhamento não só permitirá que o adulto não perca o entusiasmo e a dedicação com a qual encarou o processo como em caso de identificação de grandes dificuldades será sensibilizado para as mesmas, levando-o a entender e compreender uma

possível validação parcial. Esta questão torna-se de extrema importância uma vez que o adulto quando confrontado pela Profissional de RVC sobre o assunto ameaça desistir. Nesta situação a Profissional de RVC tem de o informar que existe um método que complementa o processo de RVCC permitindo-lhe obter a equivalência escolar ao nível a que se propõe. Esta complementaridade passa pelo encaminhamento a *posteriori* para as unidades de formação de curta duração. Deve ainda enfatizar a mais-valia que estas formações podem trazer ao currículo do adulto uma vez que vai integrar um processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, esta complementaridade não é tão linear quanto tende a parecer uma vez que as equipas são confrontadas com a falta deste tipo de oferta formativa, o que acaba muitas vezes por fazer com que o adulto não consiga atingir o seu objetivo final no tempo que deveria.

Para que tudo isto seja concretizável achamos importante que a relação entre a equipa e o adulto não seja meramente avaliativa pelo que os elementos da equipa devem ter a capacidade de estabelecer uma relação empática com os adultos, de motivá-los e incentivá-los.

Apostamos também na monitorização do processo havendo um controlo semanal das presenças dos adultos nas sessões através dos registos de presenças, do contacto com as formadoras e do envio dos trabalhos. Após um longo período de ausência (não comparência nas sessões agendadas por parte dos mediadores do processo; não envio de *emails* de resposta ao nosso contacto e não atendimento telefónico) por parte do adulto a Profissional de RVC contacta-o, no sentido de obter informações sobre os motivos que conduziram a tal comportamento. Entendemos que o contacto deve ser próximo, permanente e individualizado. Assim, caso se verifique a intenção de desistência é marcado, preferencialmente, um atendimento presencial com o adulto em que a Profissional de RVC procura ouvir os seus motivos, dificuldades e negociar com o adulto estratégias para a resolução do problema de forma a evitar a desistência efetiva.



Esta ação tem como objetivos acompanhar de perto as dificuldades do adulto e iniciar um processo de consciencialização para os benefícios da conclusão do nível a que se propôs. O adulto deve ser motivado e valorizado para que o regresso ao Centro seja uma realidade.

Caso o adulto não esteja motivado para continuar o processo de reconhecimento é-lhe aconselhado a optar por um estado de suspensão, sendo informado que tem o prazo de um ano para retomar o processo. De forma a controlar os adultos em estado de suspensão, a equipa técnico-pedagógica criou uma base de dados onde se encontra registado o nome do adulto e a data limite do período de suspensão. Para evitar que os adultos entrem automaticamente em estado de desistência na plataforma SIGO perdendo a oportunidade de retomar o processo, a Profissional de RVC contacta o adulto no sentido de o advertir sobre o mesmo deixando ao seu critério a decisão final.

Conclusão

A equipa técnico-pedagógica acredita que a solução para evitar o abandono precoce deste processo aquando do surgimento das primeiras dificuldades parte muito do relacionamento interpessoal e da empatia que se estabelece entre o adulto e equipa técnico-pedagógica. Assim sendo, após a finalização das sessões de carácter obrigatório quer com a Profissional de RVC quer com as formadoras das respetivas áreas de competências-chave, o adulto passa a ser acompanhado individualmente pela profissional de RVC no sentido de o consciencializar para o trabalho que está a ser desenvolvido.

Além do acompanhamento personalizado e contínuo dos adultos em processo, a equipa técnico-pedagógica do CNO-EPL aposta na formação complementar nas diferentes áreas de competências-chave e disponibiliza aos adultos os recursos materiais que lhes permitam elaborar o seu portefólio.

A equipa procura fazer uma abordagem humanista a este processo de reconhecimento colocando-se ao nível do adulto, o que se reflete no cuidado em

usar uma linguagem acessível e no respeito pelas diferenças de cada um.

Acreditamos que a consciencialização e crescente valorização do processo de RVCC como um meio rigoroso e justo de demonstração, reconhecimento e validação de competências adquiridas pelo adulto nas diferentes esferas da sua vida são de extrema importância para a motivação do adulto e consequente aumento da sua autoestima.

Torna-se assim evidente a relevância do papel da equipa técnico-pedagógica no esclarecimento, acompanhamento e formação do adulto no sentido de combater a desistência neste processo de RVCC. Acreditamos que o caminho para nos aperfeiçoarmos enquanto profissionais na área da Educação e Formação de Adultos passa pela partilha de experiências e abertura à implementação de novas estratégias.



Referências Bibliográficas

- Canário, Rui e Belmiro Cabrito (org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Nunes, Paula (2010). *A desistência em processos RVCC – NS: intervir para prevenir*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.
- Pires, Ana (2007). “Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa”. In *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação. Lisboa. n.º 2. p. 5-20.





6. Reconhecimento e Validação de Competências: uma análise sobre a certificação escolar de nível secundário

Manuela Esteves - Coordenadora do Centro Novas Oportunidades da ESLFB

Maria João Jesus - Profissional de RVC do Centro Novas Oportunidades da ESLFB

Sónia Oliveira - Profissional de RVC do Centro Novas Oportunidades da ESLFB

Cecília Silva - Formadora de STC do Centro Novas Oportunidades da ESLFB

Resumo

Esta comunicação centra-se numa análise dos resultados obtidos no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB). A problemática na validação de determinadas dimensões de competências nas três áreas do *Referencial de Competências-chave* motivou a implementação de um conjunto de iniciativas de formação adicional, cujos efeitos procurámos aferir neste estudo.

As validações foram analisadas, atendendo às dimensões das áreas de competências-chave e ao nível etário dos adultos, recorrendo ao método psicométrico dos Grupos Distintos. Numa primeira fase detetaram-se as diferenças de desempenho entre os adultos no ano letivo de 2010 e, posteriormente, efetuou-se a comparação com as competências validadas no ano letivo de 2009.

Os resultados apontam para o aumento global do número de certificações totais no nível secundário no ano de 2010, com particular incidência nas dimensões menos validadas em 2009, em paralelo com o incremento de formação complementar.

Uma questão pertinente seria alargar e flexibilizar o número de horas da formação complementar atribuída, no âmbito do processo de RVCC, para impulsionar a aprendizagem ao longo da vida, como preconiza a Iniciativa Novas Oportunidades.

Introdução

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

(Freire, 1989)”

A funcionar desde junho de 2008 é um de entre os 453 centros existentes em território nacional e conta, a esta data, com 1950 inscrições de adultos com idade superior a 18 anos, 388 certificações, 686 encaminhamentos para ofertas formativas externas ao Centro Novas Oportunidades, como cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) escolares e de dupla certificação, formações modulares certificadas, cursos profissionais, e outros.

O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Luís Freitas Branco (CNO-ESLFB) veio responder às necessidades da escola integrar, de modo mais concertado e orientado, a população adulta que a ela se dirige, com trajetos vivenciais diversificados e complexos e, sem o 12.º ano concluído.

Cumprir com a missão expressa na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (ANQ, 2007, p. 10) e seguir os princípios orientadores nela prescritos, a saber: abertura e flexibilidade; confidencialidade; orientação para resultados; rigor e eficiência; responsabilidade e autonomia.

Para a concretização do Plano Estratégico de Intervenção (P.E.I.), o CNO-ESLFB integra uma equipa técnico-pedagógica (E.T.P.) constituída por:



- Diretor (1); Coordenadora (1); Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (1); Profissionais de RVC (4); Formadores (12 a tempo parcial); Tutor RVC (1 a tempo parcial); Avaliador RVC (1 a tempo parcial) e Assistentes Administrativas (2).

O CNO-ESLFB assegura o cumprimento dos princípios orientadores da Carta de Qualidade, através de vários meios, destacando-se:

- um guia metodológico e de procedimentos, criado com a finalidade de uma sistematização de práticas, transformando-se numa base de trabalho, transmissível, reflexiva e adaptável, visando a partilha, organização e assimilação de toda uma estrutura de procedimentos complexa, mas fundamental, para um processo de autoavaliação e controle de qualidade.
- um Plano de Atividades, sujeito a uma monitorização mensal e avaliação trimestral, centradas nos resultados.

Os processos desenvolvidos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades merecem, do nosso ponto de vista, ser estudados à luz do(s) modelo(s) aplicado(s) por cada Centro, em função do seu público e do conhecimento da área geográfica de intervenção, à qual o Centro se circunscreve.

Assim, realizámos em 2009 um primeiro estudo, designado por “Estudo sobre a Certificação de Nível Secundário”, com o objetivo de percebermos se poderiam ser detetadas diferenças nas competências ao nível da certificação global dos adultos, em duas faixas etárias distintas, concretamente, nos adultos com idade inferior a 45 anos e nos adultos com idade igual ou superior a 45 anos. Este estudo permitiu inferências ao nível das dimensões de competências das três áreas de competências-chave, e a sua divulgação ocorreu no *4th International Seminar of the ESREA Network: Between Local and Global: Adult Learning and Development - Transforming/Researching Communities*, em Sevilha (Abreu et al., 2010) e mais tarde no *I Encontro de Centros Novas Oportunidades – Práticas e Problemáticas*, uma parceria de cinco Centros Novas Oportunidades.

Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* afirma que “ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho: os homens e as mulheres aprendem através do mundo” (1987), perspetivando que o adulto aprende experiencialmente, socialmente, aprende com os outros.

Aliando estes pressupostos às conclusões do nosso primeiro estudo de caso, estruturámos um plano de ações designado Projeto “10 Dedos de Conversa”, assente em métodos pedagógicos diferenciados, com vista ao desenvolvimento integral e contínuo do adulto, dando-lhe a plena autonomia de realização, como construtor do seu próprio futuro/projeto de vida.

Desse primeiro estudo resultou um segundo em 2011, centrado, agora, nos resultados comparados das certificações de nível secundário de 2010 e 2009, e nas perceções da E.T.P. sobre o impacto das ações do Projeto “10 Dedos de Conversa”, integrado no Plano de Atividades da escola. Propostas como formação adicional, estas ações foram aplicadas paralelamente à Formação Complementar ou reconvertidas para este efeito, adequadas às necessidades do público-alvo, podendo o tempo/duração de cada ação entrar ou não para o cálculo das 50h residuais, aplicáveis pelos Centros Novas Oportunidades.

Neste Projeto podemos destacar palestras temáticas abertas à discussão de ideias, conversas com escritores sobre livros e *workshops* de atividades laboratoriais com a participação direta de adultos.

Objetivos

O propósito desta comunicação é analisar a certificação e o desempenho dos adultos no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Luís de Freitas Branco - Paço de Arcos em 2010, atendendo às dimensões das áreas de competências-chave e ao nível etário dos adultos. A análise procura resposta para as seguintes questões:

- Podem ser detetadas diferenças nas competências ao nível da certificação global destes adultos em 2010?



- Qual a evolução do desempenho dos adultos relativamente a 2009?
- Existem diferenças no desempenho devido ao incremento da formação adicional?

São questões pertinentes porque todos os anos, sem exceção, debate-se em Portugal a certificação efetuada no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

Metodologia

Este estudo de caso incidiu sobre duas amostras de 109 e 58 adultos que obtiveram certificação total em 2010 e 2009, respetivamente, no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Luís de Freitas Branco (nestas duas amostras existiam três adultos com certificação parcial que foram excluídos devido à impossibilidade de tratar estatisticamente uma amostra tão diminuta).

Os intervenientes de cada amostra foram divididos em dois grupos com as seguintes características (figura 1):

Figura 1: Tabela de características das amostras de 2009 e 2010 do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Luís Freitas Branco

| | | N.º de adultos | Idade (anos) | |
|-----------|----------|----------------|--------------|---------|
| | | | média | mediana |
| Grupo A | A - 2010 | 59 | 36 | 38 |
| < 45 anos | A - 2009 | 29 | 35 | 34 |
| Grupo B | B - 2010 | 50 | 52 | 52 |
| ≥ 45 anos | B - 2009 | 29 | 53 | 51 |

A escolha desta idade justifica-se por três razões: pela proposta de Livingston's and Zieky's (1982, p. 26) para que os dois grupos tenham aproximadamente o mesmo número de adultos, como sucede na amostra B com um total de 58 adultos, pela Reforma Educacional realizada no início dos anos 80 onde surgiu o 12.º ano no ensino secundário e devido aos valores das médias e das medianas das amostras de 2010 e 2009 serem iguais a 44,5 anos e 45 anos, respetivamente.

Outro aspeto a realçar em 2010 é o aumento do valor da mediana no grupo A, decorrente do perfil dos adultos e da aplicação do guia metodológico do nosso Centro, na etapa de diagnóstico e encaminhamento.

A aplicação do Método dos Grupos Distintos, descrito inicialmente por Berk (1976, p. 4), permitiu maximizar a discriminação entre os dois grupos de adultos e evidenciar desvios nas competências validadas em cada Unidade de Competência/Núcleo Gerador (U.C.), Domínios de Referência (D.R.) e as Dimensões de Competências (D.C.).



A abordagem matemática envolveu neste método:

- o cálculo em percentagem dos domínios de referência validados em cada unidade de competência, com o objetivo de estimar as competências e as suas dimensões nos dois grupos e o comportamento dos adultos face às competências-chave;
- uma extrapolação admitindo que era igual o número de adultos nos grupos A e B de 2010 (54,5 alunos) e que, em média, validavam a mesma percentagem de competências-chave.

É uma abordagem inovadora porque aplica um método psicométrico utilizado na definição de standards para melhor compreender as competências-chave e as dimensões das competências mais validadas por estes dois grupos de adultos.

Resultados

Existem vários procedimentos para operacionalizar este método. Na sequência do primeiro estudo referido anteriormente, o primeiro procedimento

utilizado foi representar graficamente os domínios de referência, as competências-chave e as dimensões das competências validadas pelos dois grupos de adultos de 2010, para aferir se o seu comportamento era distinto ou não. Em segundo lugar, repetiu-se o mesmo procedimento para a amostra de adultos certificados em 2009.

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos nas três áreas de competência de acordo com a ordem do *Referencial de Competências-chave* (Cidadania e Profissionalidade/CP, Sociedade, Tecnologia, Ciência/STC, Cultura, Língua, Comunicação/CLC). A sequência gráfica assenta na discussão em primeiro lugar nas Unidades de Competência/Núcleos Geradores, em segundo lugar nos domínios de referência (privado/DR1, profissional/DR2, institucional/DR3, macro-estrutural/DR4). Por último, analisamos globalmente as dimensões das competências de cada área.

Área de competência-chave: Cidadania e Profissionalidade

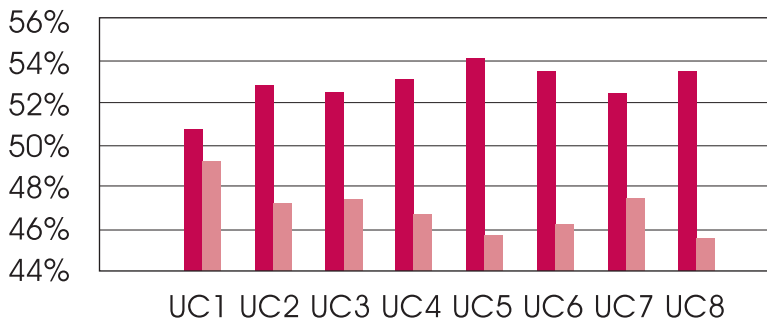


Figura 2.

Gráfico da percentagem de validações de CP, por UC em 2010.

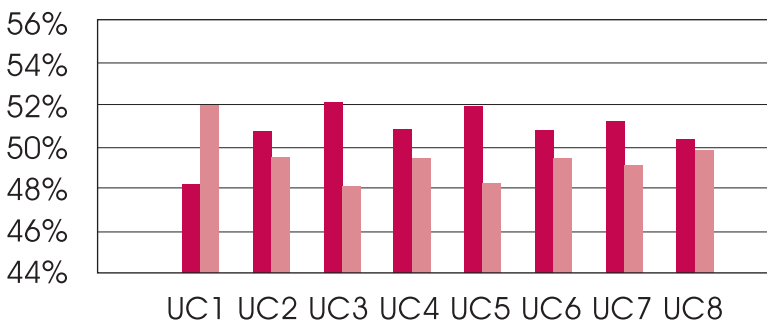
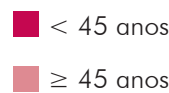
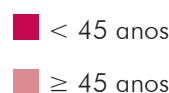


Figura 3.

Gráfico da percentagem de validações de CP, por UC em 2009.



As figuras 2 e 3 mostram os resultados nas unidades de competências/Núcleos Geradores, nesta área em 2010 e 2009, respetivamente.

Na figura 2, os adultos com menos de 45 anos (grupo A) validaram em todas as UC mais competências do que os adultos mais velhos. A maior variação surge nas UC5 e UC8 — relativas à Convicção e Firmeza Ética e à Programação, nas quais os adultos mais velhos têm apenas 45% de validações. À exceção destas UC não existe um comportamento distinto dos grupos por UC.

Na figura 3, os adultos com 45 ou mais anos (Grupo B) validaram a Unidade de Competência UC1 em maior percentagem que os adultos mais jovens, revelando uma consciência mais apurada dos seus direitos e deveres.

Verifica-se uma aproximação de valores na validação da UC8, o que revela que todos os adultos detêm capacidades de resolver e ultrapassar situações-problema.

Relativamente às UC3 e 5, observa-se que os adultos do grupo A validaram em maior percentagem que os adultos mais velhos: revelam maior capacidade de questionar e desconstruir preconceitos próprios, bem como estereótipos sociais e avaliar a realidade envolvente.

Comparando os resultados de 2010 e 2009, percebe-se nos adultos mais velhos uma maior resistência ao trabalho em equipa, à cooperação em contextos não diretivos, com uma participação social menos ativa, enquanto que os adultos com menos de 45 anos são mais questionadores, interventivos, mais críticos sobre práticas/posturas sociais.

Os resultados dos quatro domínios de referência: privado, profissional, institucional e macro-estrutural apresentam-se nas figuras 4 e 5.

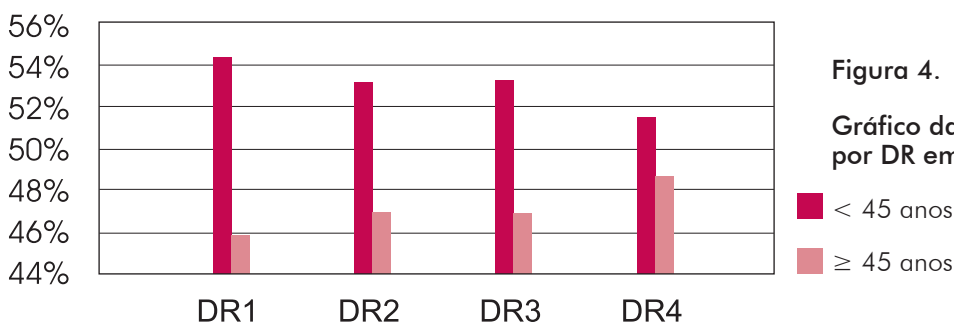


Figura 4.

Gráfico da percentagem de validações de CP, por DR em 2010.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

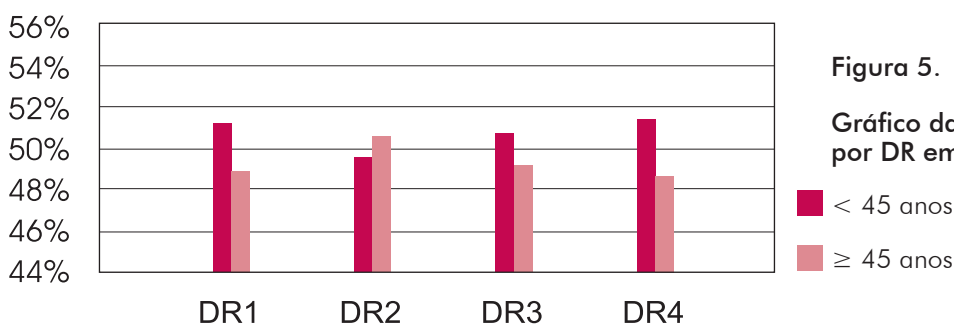


Figura 5.

Gráfico da percentagem de validações de CP, por DR em 2009.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos



Comparando as figuras 4 e 5, verifica-se que na figura 5 os adultos com 45 ou mais anos validaram o contexto profissional — em maior percentagem que os adultos mais jovens, o que poderá significar que percursos profissionais mais longos e, predominantemente mais diversificados, se traduzem em mais competências.

Os adultos com menos de 45 anos validaram os contextos pessoal e macro-estrutural em maior percentagem que os adultos mais velhos, o que poderá significar que se está em presença de adultos mais atentos às mudanças nos contextos pessoal e macro-estrutural.

Embora na figura 5 se constate um aumento de competências, nos domínios privado, profissional e institucional nos adultos do grupo A, pode-se inferir uma maior preocupação da população mais jovem em agir, de acordo com saberes e comportamentos que a convocam para o exercício da cidadania, em particular, no domínio privado, denotando uma reflexão de si sobre si próprio. Contudo, o domínio macro-estrutural deverá continuar a merecer a nossa atenção.

Área de competência-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência

À semelhança da área anterior as figuras 6 e 7 mostram os resultados nas unidades de competências.

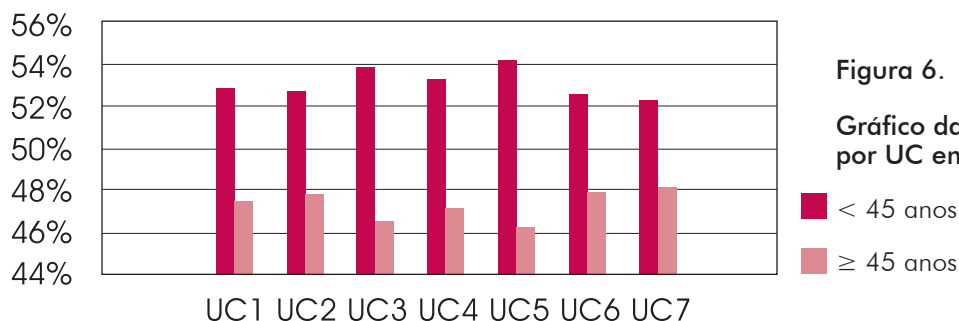


Figura 6.

Gráfico da percentagem de validações de STC, por UC em 2010.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

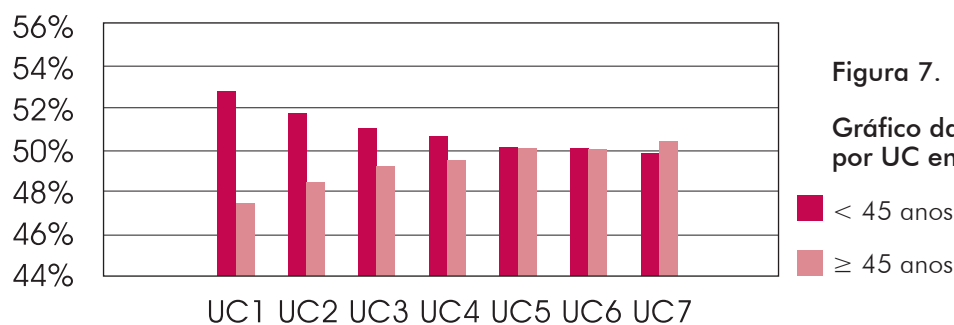


Figura 7.

Gráfico da percentagem de validações de STC, por UC em 2009.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

Na figura 6 salienta-se na UC5 o domínio das novas tecnologias nos adultos com menos de 45 anos, sendo a amostra de 2010 superior à de 2009, mais se confirma que a população mais jovem está mais receptiva à utilização das tecnologias do que a

população do grupo etário B, pelo que exigirá da parte dos profissionais da educação e formação de adultos continuar o trabalho de integração desta população, na sociedade de informação e comunicação. Destacam-se, também, na UC3 os adultos

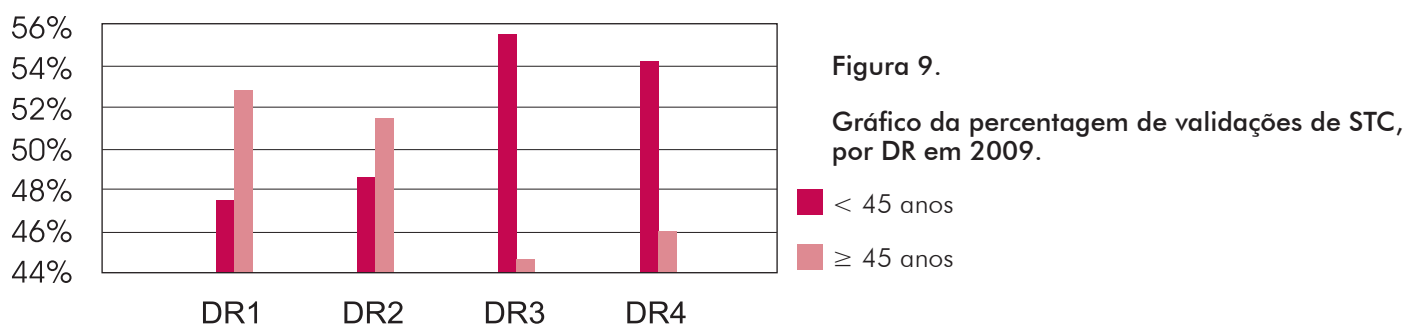
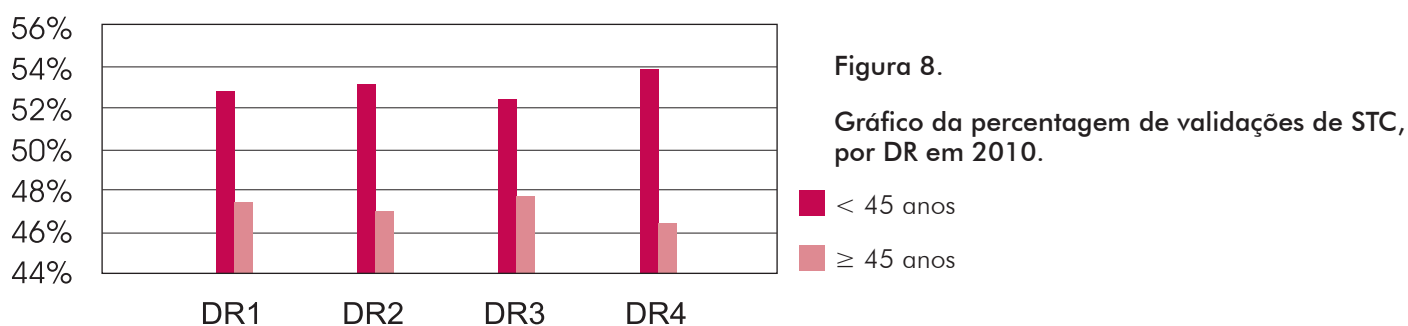


do grupo A, o que poderá significar alguma premência e importância do tema Saúde na sociedade contemporânea, o que leva a uma necessidade por parte destes adultos, de se manterem atualizados e intervirem conscientemente na sociedade.

Na figura 7, em 2009 verificou-se que os adultos com menos de 45 anos validaram as UC1, 2, 3 e 4 em maior percentagem que os adultos do grupo B, demonstrando maior capacidade para atuar com os equipamentos técnicos, para contribuir para a sustentabilidade do planeta, para valorizar comportamentos que promovam a qualidade de vida e bem-estar e para gerir o seu orçamento.

Relativamente à UC7 constata-se que os adultos com menos de 45 anos conseguiram em 2010 ultrapassar os valores de 2009, podendo inferir-se, deste facto, uma recuperação de hábitos de leitura, escrita, refletida numa atenção mais cuidada na interpretação, análise e transmissão da informação.

Os quatro domínios de referência: privado; profissional; saberes, poderes e instituições; estabilidade e mudança permitiram construir os gráficos das figuras 8 e 9.



Com base nos dados de 2009 (figura 9) verificou-se que os adultos do grupo B validaram, em maior percentagem, os contextos pessoal e profissional que os adultos com menos de 45 anos, inferindo-se na altura que, percursos profissionais mais longos e, predominantemente, mais diversificados, se traduziriam em mais competências.

Na figura 9, os adultos com menos de 45 anos validaram numa percentagem significativamente mais elevada os contextos de saberes, poderes, instituições, bem como estabilidade e mudança, que os adultos do grupo B, do que se presumiu que os que melhor dominam as tecnologias de informação e comunicação demonstram estar mais capacitados para lidar com as instituições e com as exigências do mercado de trabalho.

Agora, face aos dados de 2010 (figura 8) constata-se outra realidade. Os adultos do grupo A validaram todos os contextos acima da percentagem esperada de 50%. Particularmente nos domínios pessoal e profissional assiste-se a uma apropriação, por parte dos mais jovens, de uma maior consciência de si, em resultado da metodologia aplicada ao processo de RVC, assente na abordagem autobiográfica reflexiva, bem como a uma responsabilização e compromisso, face às exigências do mercado de trabalho.

Área de competência-chave: Cultura, Língua e Comunicação

Os resultados dos adultos do nosso centro nas unidades de competências desta área mostram-se nas figuras 10 e 11.

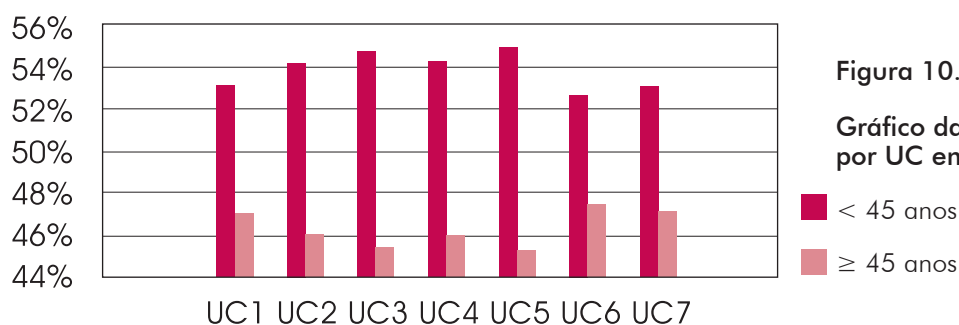


Figura 10.

Gráfico da percentagem de validações de CLC, por UC em 2010.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

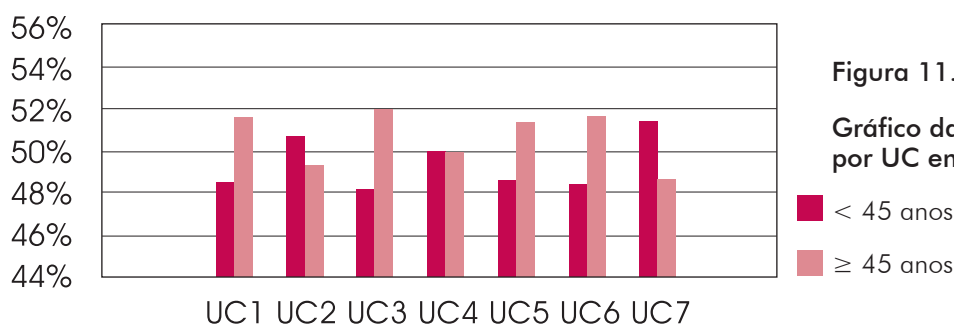


Figura 11.

Gráfico da percentagem de validações de CLC, por UC em 2009.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

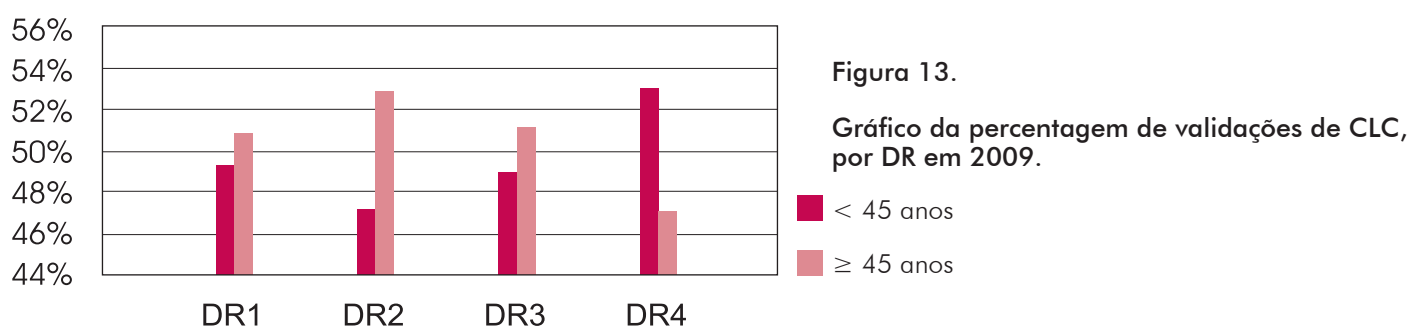
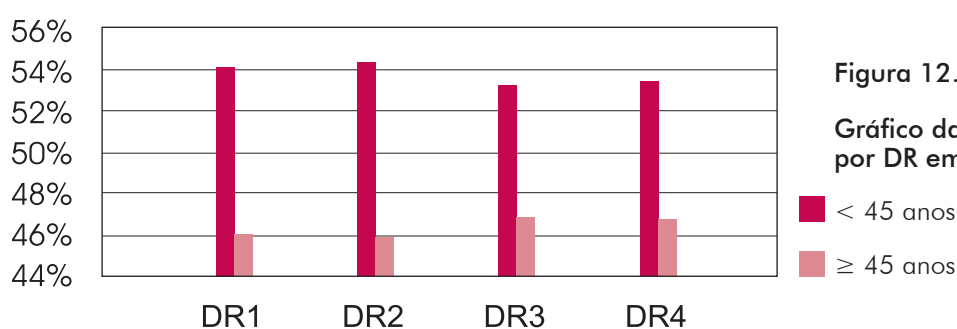
Na figura 10, verifica-se que os adultos com menos de 45 anos validaram todas as Unidades de Competência, acima da percentagem dos 50%, destacando-se nas UC3 e UC5, o que significará que estes adultos superaram as realizações dos adultos idade do grupo B que, em 2009 (figura 11), validaram as UC1, UC3, UC5 e UC6 em maior percentagem.

Também se verifica em 2010 (figura 10), face aos resultados de 2009 (figura 11), aumentos percentuais significativos nas validações de competências nos adultos com menos de 45 anos, nas UC1, 3, 4, 5, 6 e 7, sem, contudo, haver redução significativa nas percentagens das validações dos adultos com 45 ou mais anos.



Este facto poderá significar que está a haver uma recuperação de hábitos de leitura, escrita, refletida numa atenção mais cuidada no uso e correção linguísticas, podendo ter contribuído para isso as ações de formação adicional implementadas em 2010, com o Projeto “10 Dedos de Conversa”.

Esta área tem os mesmos quatro domínios de referência da área anterior, cujos resultados originaram os gráficos das figuras 12 e 13.



Com base nos dados de 2009 (figura 13) verificou-se que os adultos do grupo B validaram em maior percentagem os contextos pessoal e profissional, saberes, poderes, instituições que os adultos do grupo A, inferindo-se na altura, que percursos profissionais mais longos e, predominantemente, mais diversificados, se traduziriam em mais competências.

Os adultos com menos de 45 anos validaram numa percentagem significativamente mais elevada o contexto de estabilidade e mudança que os adultos do grupo B, do que se presumiu que estes evidenciavam uma relação direta entre a facilidade de aceder à informação e a consciencialização da necessidade de contribuir para a sustentabilidade do planeta e de acompanhar as mudanças na sociedade, preparando-se para novos desafios.

Agora, face aos dados de 2010 (figura 12) constata-se outra realidade. Os adultos com menos de 45 anos validaram todos os contextos acima dos 50%, particularmente nos domínios pessoal e profissional assiste-se a uma apropriação, por parte dos mais jovens, de uma maior consciência de si, em resultado da metodologia aplicada ao processo de RVC, assente na abordagem autobiográfica reflexiva, bem como a uma responsabilização e compromisso, face às exigências do mercado de trabalho.

Dimensões das três áreas de competência-chave

As dimensões espelham o todo do indivíduo, refletindo o seu potencial bem como os seus *deficits* de formação e qualificação. Os gráficos das figuras 14 e 15 representam a percentagem de dimensões validadas pelos adultos em Cidadania e Profissionalidade (CP).

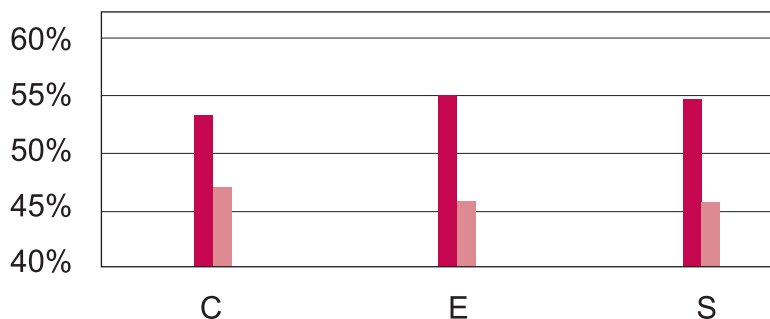


Figura 14.

Gráfico da validação das dimensões cognitivas, éticas e sociais, em 2010.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

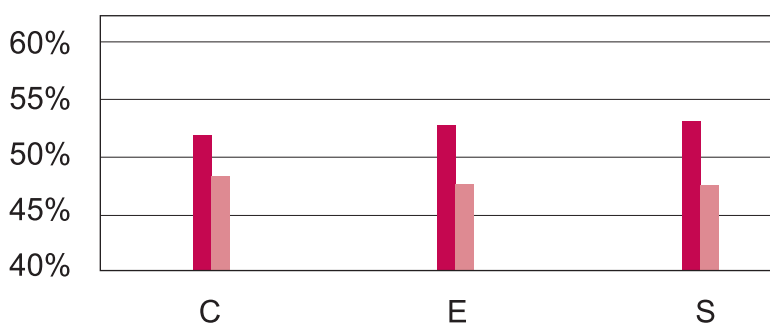


Figura 15.

Gráfico da validação das dimensões cognitivas, éticas e sociais, em 2009.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

Comparando os dados de 2009 (figura 15) com os dados de 2010 (figura 14) constata-se um aumento na validação das dimensões éticas e sociais, nos adultos com menos de 45 anos, sem contudo, se sentir uma redução significativa dos valores percentuais no outro grupo etário.

Pode-se inferir por estes dados que as preocupações associadas aos valores éticos e culturais, presentes na UC5 e à definição de projetos pessoais e profissionais com visão prospetiva está, de facto, presente nos adultos com menos de 45 anos. Este facto pode revelar uma maior consciência do papel, relação e interação do indivíduo consigo e com o outro, na sociedade atual, por parte deste grupo etário.

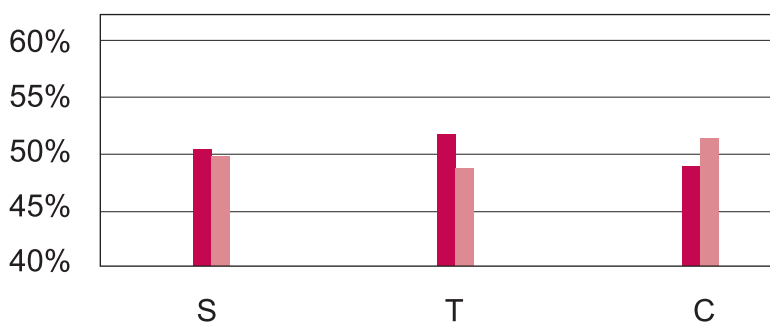


Figura 16.

Gráfico da validação das dimensões de sociedade, tecnologia e ciência, em 2010.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

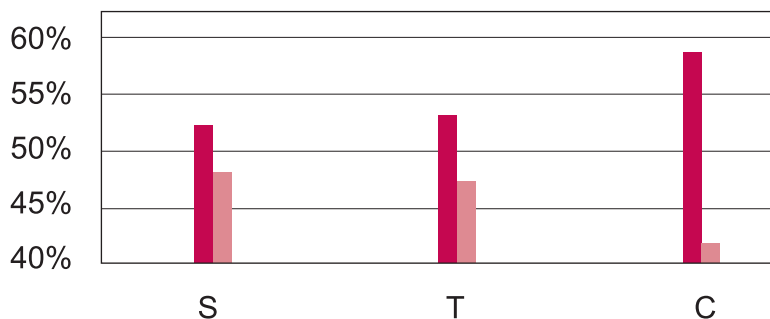


Figura 17.

Gráfico da validação das dimensões de sociedade, tecnologia e ciência, em 2009.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos



Comparando os dados de 2009 (figura 17) com os dados de 2010 (figura 16) constata-se um aumento na validação das três dimensões — sociedade, tecnologia, ciência nos adultos do grupo B, sem contudo, se sentir uma redução significativa dos valores percentuais no grupo A.

Pode-se inferir por estes dados que as preocupações levantadas pela análise dos resultados de 2009, centradas na dificuldade de validar adultos do grupo B, na dimensão ciência, foram ultrapassadas em 2010.

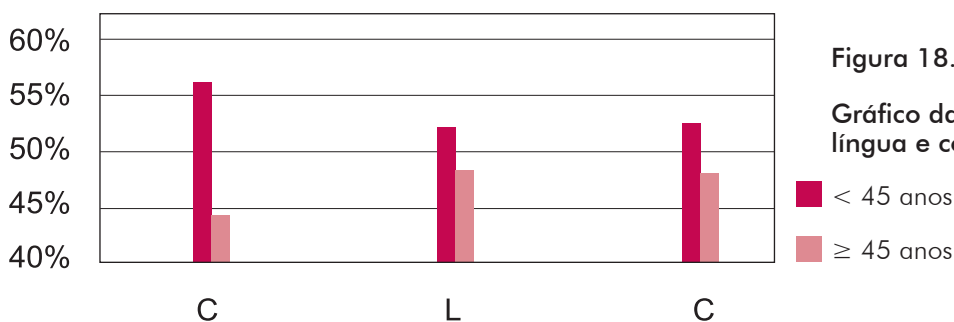


Figura 18.

Gráfico da validação das dimensões de cultura, língua e comunicação, em 2010.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

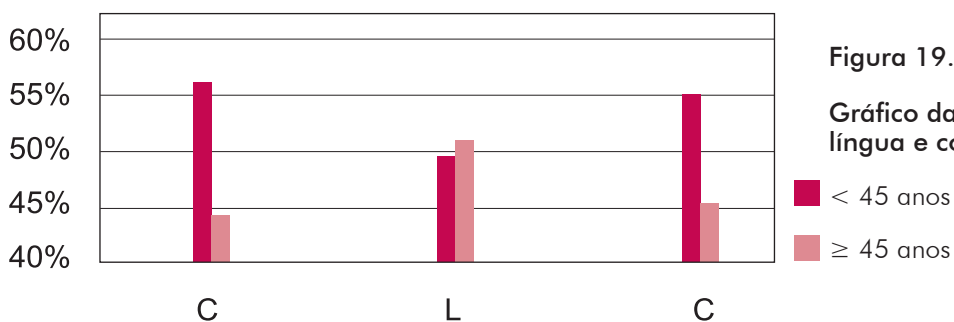


Figura 19.

Gráfico da validação das dimensões de cultura, língua e comunicação, em 2009.

■ < 45 anos
■ ≥ 45 anos

Comparando os dados de 2009 (figura 19) com os dados de 2010 (figura 18) constata-se um aumento na validação da dimensão Língua nos adultos com menos de 45 anos e da dimensão Comunicação no outro grupo etário.

Pode-se inferir por estes dados que as preocupações levantadas pela análise dos resultados de 2009, centradas nas dificuldades em validar adultos do grupo B, na dimensão comunicação, e adultos com menos de 45 anos, na dimensão Língua, foram ultrapassadas em 2010. Este facto poderá significar que as ações de formação adicional implementadas em 2010, com o Projeto “10 Dedos de Conversa”, em paralelo com a Formação Complementar, foram evidenciadas, em cerca de 25%, nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA) e permitiram aos adultos, não só a aquisição de competências, refletidas em validação, como também numa manifesta vontade de continuar a aprendizagem pelas vias formal, informal e não formal.

No entanto, a dimensão cultura, continua a merecer a nossa atenção, e certamente esta será orientada para um planeamento de ações — visitas culturais, enquadradas também no Projeto “10 Dedos de Conversa”.

Conclusão

Neste estudo de caso podem salientar-se os seguintes aspetos:

- detetamos um comportamento distinto dos dois grupos de adultos em 2010, nas áreas de CP-UC5 e 8, CLC-UC6 e STC-UC7.

No primeiro estudo efetuado em 2009, detetamos um menor número de validações nos adultos com menos de 45 anos, na UC1 da área de Cidadania e Profissionalidade, em Sociedade, Tecnologia e Ciência nas UC1, 2, 3 e 4 e em Cultura, Língua e Comunicação nas UC3 e 6. Por outro lado, no grupo B observou-se também um *déficit* em CP nas UC3 e 5, em STC, na UC7 e em CLC nas UC7. Todos os adultos demonstraram um *déficit* de validações nas dimensões de Ciência e Língua.

Os resultados obtidos em 2010 evidenciam um aumento de validações dos adultos com menos de 45 anos em CLC-UC6, STC-UC7 e em todas as Unidades de Competência-chave de CP. Os adultos com 45 ou mais anos destacaram-se pelo aumento das validações nas dimensões de Sociedade, Tecnologia, Ciência e Comunicação.

As ações do Projeto “10 Dedos de Conversa” como formação adicional contribuíram para incrementar a formação complementar, cujo limite é de 50 horas por adulto e para as alterações constatadas nas validações de 2010. Contudo, projetamos novas atuações dirigidas para aquisição de competências ao nível da cooperação em contextos não diretivos, ganhos de autonomia e na adoção de estilos de vida para todo o nosso público, com particular incidência para os adultos menos jovens.

Referências Bibliográficas

- Abreu, L., Albuquerque, L., Esteves, M., Madureira, A., Matos, M. J e Silva, M. C. (2010). *Partial and Complete Certification on Adult Education in a Portuguese High School*, em <http://congreso.us.es/cesrea/OKpapers/Partial%20and%20Complete%20Certification%20on%20Adult%20Education%20in%20a%20Portuguese%20High%20School%20-%20correction.pdf> (acesso 10 maio de 2011).
- Agência Nacional para a Qualificação (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/anq_carta_qualidade.pdf (acesso 30 abril 2011).
- Berk R. A. (1976), “Determination of optimal cutting scores in criterion-referenced measurement”, *Journal of Experimental Education*, 45, 4-9.
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, p. 39.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zieky, Michael, Marianne Perie e Samuel Livingston (2008). *Cutscores: A manual for setting performance standards on educational and occupational tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



7. Novas Oportunidades – Passaporte para a inclusão

Joana Godinho - Profissional de RVC
Sónia Silva - Profissional de RVC
Maria Reina Martin - Formadora
Helena Roque - Formadora
Sofia Mouquinho - Formadora
Diana Letras - Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento
Cláudia Feiticeiro - Técnica Administrativa

Resumo

O Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária de Montemor-o-Novo (ESMN) tem como missão cimentar o acesso à educação/formação como um direito de plena cidadania.

A sua visão centra-se na pessoa; na qualidade; na cultura; nas questões de género e na inclusão da pessoa portadora de deficiência ou incapacidade.

Toda a atuação do Centro Novas Oportunidades assenta no princípio basilar da promoção e valorização pessoal e social e no combate à desigualdade de oportunidades. Nesse sentido o CNO da ESMN, constituiu uma turma de processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível básico adaptado a pessoas portadoras de deficiência como uma estratégia inclusiva à luz dos princípios orientadores do Guia Metodológico.

Com base nestes pressupostos, partilhamos o projeto Grundtvig — Novo Valor-Novas ferramentas e metodologias integradas na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICF), para a avaliação e validação de competências para pessoas com necessidades especiais. A parceria do projeto é feita com centros educativos na Itália, Eslováquia, Noruega, Portugal e Turquia, ativos na educação e integração no trabalho de adultos portadores de deficiência, com o objetivo comum de melhorar o processo aliado ao sucesso das suas atividades.

O projeto inicia em setembro de 2011 e termina a junho de 2013.

A presente comunicação começará com a contextualização e problemática do estudo de forma, a definir os objetivos deste estudo e a sua importância. Passará por uma análise sucinta do que é o processo adaptado, quais as suas estratégias e ferramentas e de que forma, estas se relacionam com as pessoas portadoras de deficiência e/ou incapacidades.

A metodologia utilizada passará pela pesquisa exploratória, descritiva e explicativa dos dados recolhidos através da análise da turma e terminará com a análise dos mesmos e conclusões finais.

Introdução

O conhecimento é tudo o que o ser humano apropria e assimila do meio exterior, através da percepção das sensações, e do meio interno, pela capacidade de introspeção, permitindo-lhe processar as

competências adquiridas através das experiências evidenciadas.



O reconhecimento de competências confere ao indivíduo que as detém, uma maior capacidade de fruição de acesso a uma cidadania plena. Assim, tal reconhecimento constitui um instrumento de *empowerment* para o indivíduo aceder a um lugar respeitado e ativo na sociedade que o constrói e é construída por ele.

O acesso ao conhecimento e respetivo reconhecimento de competências é muitas vezes vedado aos cidadãos, principalmente os mais carenciados de diversa ordem, contribuindo para a sua exclusão social.

A invisibilidade social que a problemática da deficiência ainda tem nos dias de hoje, é um dos grandes impedimentos ao sucesso das políticas inclusivas preconizadas pelas organizações internacionais, reconhecidas pelo Estado Português e expressas nas legislações promulgadas mas, frequentemente, não cumpridas, pois o isolamento, a falta de informação e de apoio, tornam as pessoas com deficiência especialmente vulneráveis e socialmente marginalizadas. Existem enormes assimetrias regionais, ausência de diagnósticos credíveis e de um plano capaz de colmatar os penosos problemas em todas as áreas, com especial incidência na formação e integração profissionais das pessoas portadoras de deficiência.

Pretende-se deste modo construir um modelo renovador, centrado na pessoa com deficiência ou com incapacidade que introduza mecanismos integradores, impulsionadores da participação ativa, autonomia de escolha, autodeterminação e igualdade de oportunidades.

As *Novas Oportunidades*, surgem num paradigma de valorização do capital humano, numa perspetiva de *mainstreaming* conducente à minimização de problemas de justiça social, através da educação, formação e valorização dos cidadãos, promovendo-lhe o direito à inclusão na sociedade a que estão vinculados.

O processo de RVCC de nível básico adaptado a pessoas portadoras de deficiência insere-se numa estratégia inclusiva à luz dos princípios orientadores, preconizados pelas declarações de Salamanca,

Conferência de Madrid e numa visão mais alargada a Estratégia 2020. Neste sentido, defendemos que o processo de RVCC adaptado constitui um passaporte para dar visibilidade aos “cidadãos invisíveis”, como foram designados pelo *Fórum Europeu da Deficiência*. Através da operacionalização de estratégias flexíveis, heterogéneas, interativas, lúdicas, multidisciplinares, ajustadas à singularidade de cada sujeito, este processo pode contribuir para superar os obstáculos que se interpõem entre os cidadãos portadores de deficiência e o gozo da sua cidadania plena, pois viabiliza:

- a libertação do isolamento a que muitas vezes estão sujeitos;
- a sua inclusão no meio social envolvente;
- o acesso a uma formação que contempla as suas necessidades específicas e o seu repertório único de competências;
- o desenvolvimento das suas potencialidades e a superação das dificuldades;
- o aumento de oportunidades de manutenção e acesso ao emprego;
- a possibilidade de participarem na formulação das políticas e programas que diretamente os afetam.

Nesta perspetiva é essencial a formação através do processo de RVCC adaptado, apresentando-se o sistema de formação profissional como um instrumento estratégico na procura da qualidade e promoção da inclusão.

Objetivos

O objetivo geral do nosso projeto é a definição de estratégias de reconhecimento e validação de competências em processo adaptado a pessoas portadoras de deficiência e/ou incapacidades.

Para responder ao objetivo geral proposto será necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar as pessoas da turma adaptada;



- definir e caracterizar estratégias de reconhecimento e validação de competências adotadas;
- perceber o efeito indutor de reflexividade das estratégias de reconhecimento e validação de competências nos formandos;
- propor novas estratégias de reconhecimento e validação de competências adotadas para aumentar o grau de sucesso das pessoas portadoras de deficiência e/ou incapacidades que estão a frequentar o processo.

Metodologia

A metodologia define-se “como o conjunto de métodos e procedimentos técnicos que dirigem um processo de pesquisa”. Em Diógenes (2005, pág.27) e Connolly (1999) referem que para se obterem resultados válidos e significativos numa pesquisa, temos que estudar o método mais adequado ao tema e implementar a estratégia de estudo certa.

Tipo de Estudo

Este estudo recorre à pesquisa exploratória, descritiva e explicativa.

População em Estudo

Grupos de RVCC nível básico 3 adaptado a pessoas portadoras de deficiências/incapacidades.

Recolha de Dados

Esta recolha incidiu sobre:

- análise da ficha clínica dos candidatos;
- análise de dossiers do processo de RVCC nível básico 2 dos candidatos;
- reunião com a Direção Técnica da instituição tutora da maioria dos candidatos;
- reunião com a Coordenadora Pedagógica do Centro de Reabilitação Profissional da Cercimor (onde todos os candidatos já tinham tido formação profissional);

- entrevista aos candidatos;
- diagnóstico de necessidades especiais no processo;
- revisão bibliográfica.

Fundamentação Teórica

Por ação social compreende-se, toda e qualquer ação desenvolvida direta ou indiretamente, com a finalidade de colmatar, minimizar ou prevenir toda a situação que comprometa a fruição plena da cidadania por parte de outrem.

A sociedade funciona como um organismo vivo, constrói-se, evolui e recria-se numa dinâmica intra e intergeracional. Contudo também funciona como um fuso de clivagem social, como se de seleção natural se tratasse, onde os mais capacitados terão acesso privilegiado aos direitos de cidadania em detrimento dos menos capacitados.

A informação social confere competências pessoais e sociais necessárias à aquisição de competências profissionais, promotoras do acesso ao mercado de trabalho e a uma melhoria na qualidade de vida.

O objetivo central da informação, o incremento, reconhecimento e validação de competências, é o mesmo que o preconizado pela Iniciativa Comunitária Equal, “o de contribuir para eliminar os fatores que estão na origem das discriminações e desigualdades que impedem atualmente muitos cidadãos de desempenharem o seu papel, tanto no mercado de trabalho como na sociedade em geral”.

Aos atores sociais cuja intervenção assenta numa perspetiva pedagógica, seja através do ministrar de conhecimentos e competências, seja no reconhecimento das mesmas, subjaz a tese central do personalismo, a qual advoga que cada ser humano é insubstituível, tendo sempre um potencial de aperfeiçoamento.

Este mesmo ideal personalista impulsionou toda a obra de Paulo Freire, a qual perspetiva o pedagogo como um interventor social, na medida em que deve escolher as estratégias de intervenção que



permitam aos sujeitos libertar-se das dependências que oprimem a sua existência e a otimizar as suas capacidades num contínuo de aperfeiçoamento como pessoa e como cidadão, aprendendo a ser cada vez mais autónomo nessa busca.

O contributo de Hermano do Carmo, no seu estudo de intervenção social com grupos, reforça a importância do papel dos pedagogos, enquanto interventores sociais, conferindo-lhe uma legitimidade política. A este paradigma de intervenção social, cuja finalidade é promover a participação e cumprir a função de criar condições para o exercício da cidadania das pessoas, associa-se a ideia de contrato psicológico entre os protagonistas da intervenção, para que se estabeleça a sintonia entre os mesmos, sem a qual não é viável tornar possível o desejável.

A abordagem do contrato psicológico por parte do interventor fundamenta-se em princípios de homocronia, experimentação e informalidade. Segundo Konopka (1972) e Kisnerman (1980), a convergência destes princípios assenta em três atitudes básicas que qualquer interventor social deve desenvolver no exercício das suas funções: o otimismo realista, paciência e a empatia, sem as quais não é possível motivar e capacitar a outra parte envolvida, no empenho do projeto delineado — desenvolvimento de capacidades e competências.

Ao interventor social/pedagogo é exigida uma competência técnica e uma maturidade emocional, que lhe permita fazer a mediação entre o desejo e realidade, entre a heterocronia dos ritmos de mudança dos protagonistas e uma dialética constante entre o envolvimento e o distanciamento emocional. A competência técnica e a maturidade emocional, confere ao interventor/pedagogo a capacidade de descentralizar-se do seu saber e focalizar-se no saber do outro, no sentido de interpretar, a partir da explicação e compreensão, os conhecimentos e competências do outro, partilhados numa sincronia empática.

A validação de competências do outro faz-se numa conjectura contextualizada, só viável se feita a partir do exercício da interpretação consubstanciada na empatia, enquanto transferência de nós próprios para a vida psíquica de outrem, constituindo-se no

princípio comum a toda a espécie de compreensão, direta ou indiretamente.

Estratégias

A equipa técnico-pedagógica do CNO, projetou uma metodologia de atuação articulada com o meio escolar em que está integrado, por forma a desenvolver estratégias facilitadoras centradas no meio envolvente, na equipa técnico-pedagógica e nos candidatos.

Estratégias centradas no meio escolar

- diminuição de barreiras arquitetónicas;
- aumento de:
 - acessibilidade do ambiente edificado;
 - acessibilidade atitudinal;
 - acessibilidade programática.

Estratégias centradas na equipa técnico-pedagógica

- Articulação entre o Centro Novas Oportunidades e a escola por forma, a ser promovida a participação ativa dos candidatos ao processo de RVCC nível básico adaptado, em atividades desenvolvidas no ensino regular;
- Reuniões de programação e planeamento do processo de RVCC;
- Avaliação de conhecimentos e competências específicas dos elementos da equipa pedagógica;
- Análise do Guia Metodológico de RVCC de nível básico adaptado a pessoas portadoras de deficiência ou incapacidades;
- Planificação de sessões de desocultação do referencial, adotando técnicas de facilitação das relações intrapessoais e interpessoais e promotoras de aprendizagem;
- Planificação de Unidades de Formação Complementar facilitadoras de aprendizagem;



- Pesquisa bibliográfica específica relacionada com as deficiências e incapacidades dos candidatos;
- Adaptação de linguagem, estilo de comunicação, postura e atitudes dos elementos da equipa pedagógica;
- Valorização da dimensão estética mediante a exploração das potencialidades cognitivas e evocativas da imagem, da literatura e da música.

Estratégias centradas nos candidatos

- programação de estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem e promotoras do reconhecimento e evidenciação de competências por parte dos candidatos;
- adaptação dos dispositivos (equipamentos, documentos, linguagem) às especificidades dos candidatos.

Nas nossas sessões através da operacionalização de estratégias flexíveis, heterogéneas, interativas, lúdicas, multidisciplinares, ajustadas à singularidade de cada candidato, procuramos contribuir para superar os obstáculos que se interpõem entre os cidadãos portadores de deficiência e o gozo da sua cidadania plena.

Com suporte teórico nos contributos de Lev Vygotsky (1896-1934) e Theodor Lipps (1851-1914) consideramos que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são expandidas quando o indivíduo não é confinado às suas dificuldades. As estratégias escolhidas para a operacionalização deste princípio, que sintetiza/engloba os objetivos acima enunciados, estruturam-se nas seguintes coordenadas:

- ativação dos processos compensatórios desencadeados pela deficiência;
- aprendizagem lúdica e criativa;
- ênfase da linguagem;
- dramatizações;

- simulações práticas que reproduzem vivências quotidianas.

Partimos do pressuposto que a linguagem e a interação social desempenham um papel fundamental na constituição do sujeito, tendo uma importância crucial no desenvolvimento humano.

A lei fundamental da teoria de Vygotsky, no âmbito da Defectologia é a de que a insuficiência de uma capacidade é compensada com o desenvolvimento de outra. A compensação ocorrida está associada ao funcionamento psicológico e prende-se com a plasticidade dos processos de desenvolvimento. As oportunidades para que o indivíduo se desenvolva são propiciadas pelo meio sociocultural no qual ele está inserido.

Através da realização de atividades lúdicas pretendemos levar os formandos ao desenvolvimento de várias capacidades, à exploração e reflexão sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridos e, ao questionamento de regras e papéis sociais. A incorporação de jogos e dramatizações na prática pedagógica pode desenvolver diferentes competências que contribuem para incrementar aprendizagens e para ampliar a rede de significados construtivos.

A aprendizagem lúdica

A aprendizagem lúdica constitui uma ação cognitiva que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em interação com o grupo.

As atividades lúdicas desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades, de raciocínio como a organização, a atenção e concentração intrínsecas ao processo de aprendizagem.

Durante o desenrolar das atividades lúdicas, os formadores podem apreender traços de personalidade do formando, do seu comportamento individual e em grupo, bem como o ritmo da sua aprendizagem. O ato de divertir-se vai despoletar vivências, às vezes inocentes e simples, fomentar a autoestima, o autoconhecimento das suas responsabilidades e valores, a troca de informações e experiências corporais e culturais, por meio das atividades de socialização. Também é proporcionado aos sujeitos



o enriquecimento das suas próprias capacidades, mediante o estímulo à iniciativa própria, à melhoria nos processos de comunicação e principalmente a optar por ações que incentivem a criatividade, que é certamente uma característica e um objetivo fundamental da atividade lúdica, seja ela um jogo, uma simulação ou uma dramatização, nas suas diversas formas de operacionalização.

Jogo pedagógico

Através do jogo identificamos o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do raciocínio dedutivo e indutivo, exigidos na escolha de uma jogada e na argumentação necessária durante a troca de informações.

As diferentes atividades são selecionadas e trabalhadas com o intuito de ultrapassar a fase de mera tentativa e erro, ou de jogar simplesmente pela diversão, por isso é de suma importância a escolha de uma metodologia de trabalho que permita a exploração do potencial dos jogos no desenvolvimento de todas as competências.

Dadas as características da turma B31004, foi criado um jogo pedagógico, que teve aplicação na aula de apresentação, com os seguintes objetivos:

- facilitar a integração da turma;
- promover o bem-estar psicoemotivo;
- motivar para o processo;
- promover a empatia entre a Equipa Técnico-Pedagógica e o grupo.

Este jogo abordou as quatro áreas integrantes do processo, permitindo não só a percepção da realidade dos formandos, por parte da equipa, como também fomentar as relações interpessoais. Esta metodologia de diagnóstico de conhecimentos e competências dos candidatos, possibilitou aprimorar o planeamento de sessões e métodos de reconhecimento, a utilizar em processos de RVCC adaptado.

“Em jogo de grupo é possível, então, trabalhar e estimular, contemporaneamente e de maneira peculiar, três dimensões do funcionamento psicológico humano: a dimensão emotivo-afetiva, a dimensão cognitiva e a dimensão experiencial (Manes, 2008, pag.6)”.

Dramatização

A dramatização, permite a percepção do efeito dos nossos atos na reação dos outros, conduzindo à apropriação do real através da simulação. Tal como Moreno (1965) defendeu no psicodrama como técnica de autoconhecimento: “cada homem é o agente mais capaz de retratar-se a si mesmo e de dramatizar a sua situação vivida.” Esta prática de nos revermos no papel de outrem, veicula a auto-percepção, ou seja o exercício mental de reconhecimento do “eu” contextualizado a uma situação. Esta descentralização do eu possibilita um melhor conhecimento de si, imprescindível num processo de evidenciação e reconhecimento de conhecimentos e competências num processo de RVCC, nomeadamente na dramatização de contos, lenga-lengas e fabulações.

Estratégia de coping

Coping é o conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais, desenvolvidas pelo sujeito, para lidar com as exigências internas e externas avaliadas como excessivas ou as reações emocionais a essas exigências. Fundamenta-se assim, como um processo de gestão de situações stressantes, ou seja, inteligência emocional, que o sujeito desenvolve adaptando as suas capacidades face aos desafios, assente numa estrutura de assimilação e internalização de estratégias de resolução de problemas, apreendidos através da modelação, comportamentos e respetivas consequências positivas.

As estratégias de *coping* mais utilizadas em processo de aprendizagem e reconhecimento e melhoria de competências são o Controlo e o Apoio Social.

Segundo Lazarus e Folkman (1984), o *coping* tem dois enfoques distintos no seu campo de ação:



Coping focado na emoção, e como tal no indivíduo, nas suas emoções e na sua capacidade de gestão das mesmas. A gestão positiva das emoções é obtida por esforços pessoais que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz. Apesar do enfoque do *coping* ser interno ao indivíduo a promoção do mesmo pode partir do exterior, através da demonstração, encorajamento e reforço positivo.

Estas técnicas conjugadas, têm um efeito valorizador e potenciador do reconhecimento pessoal das suas capacidades por proporcionarem ao sujeito a autofocalização e autoconsciência.

Este exercício é conducente à construção do *locus* de controlo interno, essencial ao desenvolvimento da capacidade de iniciativa e autonomia, inerente a qualquer processo de aprendizagem.

Este processo de crescimento de autonomia, confere ao sujeito/candidato do processo de RVCC a capacidade de desenvolver as relações interpessoais necessárias, quer ao processo de aprendizagem, quer ao processo de reconhecimento de competências.

Coping focado no problema, centra-se na situação que se apresenta como stressante para a pessoa, através da modificação ou alteração do ambiente, ou estabelecendo planos de ação, de forma a colmatar ou diminuir as situações que causam stress ou potenciar a adequação do comportamento do indivíduo à situação.

Explicação global

A explicação global do conteúdo permite que o indivíduo faça uma contextualização do assunto e o relacione com as experiências vivenciadas por si, induzindo a consciencialização do conhecimento e competências adquiridas. Esta técnica é aplicável quando a habilidade a ser aprendida ou reconhecida for simples ou, composta por poucas partes.

Ainda, é uma técnica recomendável quando os candidatos têm dificuldade a fazer uma abordagem conceptual e têm dificuldades de relacionar as diversas partes de uma habilidade ao seu todo.

Explicação parte-todo

Técnica que permite ao sujeito adquirir competências de uma forma fragmentada, praticando uma parte de cada vez, para em seguida combinar essas partes e evidenciar a aquisição da competência como um todo. Esta técnica é recomendável em situações que requerem um domínio específico de competências, as quais apreendidas isoladamente, permitem uma articulação otimizada posteriormente. É uma técnica recomendável na aprendizagem/reconhecimento de competências na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Matemática para a Vida (MV). A aplicação desta técnica deve considerar cada parte da tarefa com um fim em si mesma, proporcionando ao sujeito a experiência do sucesso, mesmo que não consiga dominar toda a tarefa nem atingir o objetivo final. É uma técnica potenciada quando concomitantemente é feito uso do reforço positivo no final de cada parte da tarefa.

Explicação individualizada

Entendemos por diferenciação “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças importantes inter e intraindividuais dos candidatos, a fim de permitir a cada sujeito atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” De Corte (1990).

A individualização permite descentralizar a aprendizagem e focalizá-la ao ritmo de cada sujeito, através de explicações pormenorizadas e veiculadas às potencialidades de cada sujeito.

Esta técnica é aconselhável nas sessões de todas as áreas do processo, evidenciando-se maior efeito nas áreas de MV e de TIC. De realçar que nas sessões de TIC esta técnica foi precedida de uma outra: a demonstração da tarefa, elaborada e projetada.

Trabalho de grupo e a pares

O trabalho de grupo e a pares é uma técnica utilizada na abordagem de temas que sejam de difícil desempenho para alguns elementos, devido ao seu



condicionamento na realização de algumas atividades.

A utilização desta técnica permite não só a minimização dos efeitos desse condicionamento, como também a otimização dos seus potenciais, através da interajuda estabelecida entre os seus elementos.

Princípio de Premack

O princípio de Premack afirma que as atividades mais desejadas podem servir como um reforço para as atividades menos desejadas. Ou seja, um comportamento pode ser reforçador para outro comportamento, de forma a motivar o empenho dos candidatos no decorrer do processo.

Considerações finais

Analisando os resultados obtidos da aplicação das estratégias supracitadas durante o processo de RVCC a pessoas portadoras de deficiências e incapacidades, consideramos ser relevante planear toda a nossa atuação centrada na pessoa, cujo enfoque deverá ser sempre o de otimizar as suas potencialidades em detrimento das incapacidades.

Foi necessário conhecer e pesquisar, as deficiências e incapacidades dos candidatos a RVCC adaptado, para melhor programarmos a articulação da Equipa Técnico-Pedagógica, planearmos as sessões em grupo e individuais e, reformularmos a nossa atuação, enquanto profissionais sócio-pedagógicos sempre que a experiência o justifique.

Só através da prática foi possível ajuizarmos as teorias propostas pelos autores especializados na matéria e compreendermos os seus efeitos de forma a reiterar uma linha de ação otimizadora do potencial humano.

Tais práticas já nos permitiram concretizar alguns dos objetivos a que nos propusemos:

- inclusão no meio escolar e articulação com a respetiva comunidade escolar;

- envolvimento empático entre a Equipa Técnico-Pedagógica e os candidatos potenciando o seu empenho no processo de RVCC;

- definição de métodos de trabalho;

- reconhecimento de competências através das estratégias atrás referidas, que são utilizadas durante as sessões.

Atuando numa perspetiva de melhoria contínua em processos de valorização de capital humano, privilegiando a inovação ao nível de metodologias em processo de RVCC adaptado e em consonância do que é preconizado pelo projeto Grundtvig — Novo Valor-Novas ferramentas — e metodologias integradas na ICF para a avaliação e validação de competências para pessoas com necessidades especiais, o CNO da ESMN partilha assim, estas práticas como ferramentas e instrumentos de trabalho caracterizadas por uma metodologia flexível e uniforme, de forma a serem partilhadas a um nível internacional pela ICF.

Recomendações

Ainda que no nosso caso não tenhamos tido a necessidade de recorrer ao apoio de dispositivos potenciadores de comunicação, de forma a minimizar dificuldades que possam comprometer a aprendizagem/reconhecimento de pessoas portadoras de deficiência e/ou incapacidades, sugerimos o uso de aplicações informáticas, tais como: Magic Key, Magic Eye, Magic Keyboard e Magik Joystick, que podem ser encontradas por exemplo, no Instituto Politécnico de Braga.



Referências Bibliográficas

- Aldwin, Carolyn (1994). *Stress, coping and development: an integrative perspective*. New York: Guilford Press.
- Carmo, Hermano (2000). *Intervenção Social Com Grupos*. Lisboa: U.A.
- Connolly, Daniel (1999). *Understanding information technology investment decisionmaking in the context of hotel global distribution systems: a multiple-case study*. Thesis (Doctor of Philosophy in Hospitality and Tourism Management) Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Diógenes, Eliseu (2005). *Metodologia e epistemologia na produção científica: génese e resultado*, 2^ª. ed. Maceió: Edufal.
- Goleman, Daniel (1999). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Braga: Tilgráfica.
- Lazarus, Richard e Susan Folkman (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Manes, Sabina (2008). *Jogos psicológicos para a dinâmica de grupos*. Lisboa: Paulus Editora.
- Moreno, J.L. (1993) *Psicodrama*. São Paulo: ed. Cultrix.
- Neto, Felix. (2000). *Psicologia Social II*. Lisboa: UA.
- Paulhan, Isabelle e Marc Bourgeois (1995), *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Premak, David (1965). *Reinforcement Theory*, Proceedings of Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ricoeur, Raul (1976). *Teoria da Interpretação*. Edições 70.
- Rodrigues, Fernanda (2003). *Ação Social na Área da Exclusão Social*. Lisboa: UA.
- Sousa, Jerónimo (2004). *Contributos para um modelo de Análise dos Impactos das Intervenções do Fundo Social Europeu no Domínio das pessoas com Deficiência em Portugal*. Centro de Reabilitação Profissional de Vila Nova de Gaia.





8. Rede de Centros Novas Oportunidades da Lezíria do Tejo

Maria Manuel Durão - Rede de Centros Novas Oportunidades da Lezíria do Tejo: Confederação dos Agricultores de Portugal, Escola Secundária de Rio Maior; Escola Secundária de Coruche; Escola Secundária Sá da Bandeira; e Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém

Resumo

Esta comunicação apresenta uma abordagem para explicar o modo como os Centros Novas Oportunidades (CNO) podem trabalhar em rede, dando o exemplo da zona geográfica da Lezíria do Tejo (Ribatejo-Portugal). Esta Rede define-se pela organização de diferentes Centros Novas Oportunidades em torno de um propósito comum: desenvolver sinergias com as entidades de educação e formação nacionais, regionais e locais, bem como com as empresas e seus representantes. A abordagem que propomos, constitui um avanço na atuação dos Centros, na medida em que adota uma posição de nível meso, privilegiando as capacidades individuais de cada Centro gerando sinergias para que a rede possa contar com capacidades comuns maiores do que a simples soma das partes constituintes da rede. No final, são ainda discutidas as contribuições práticas da abordagem apresentada.

No quadro crescente da globalização, a aprendizagem ao longo da vida confronta a Orientação, Educação e Formação de Adultos com inúmeros desafios. Nesta linha, os Centros Novas Oportunidades afirmam-se como centros de excelência para um trabalho de Orientação para a Educação e Formação dos Adultos.

Nesta comunicação, pretendemos apresentar numa base conceptual as vantagens do trabalho em rede, apresentando as perspectivas de alguns especialistas nesta área. Várias descrições têm sido desenvolvidas, ao longo dos últimos anos para definir os conceitos de rede de trabalho e parcerias. Encontramos na literatura que as redes definem-se como uma estratégia de comunicação e partilha de informação entre atores de tipo semelhante a trabalhar em territórios diferentes e em projetos diferentes, mas do mesmo tipo. Neto (2000) acrescenta que as redes criam dinâmicas de cooperação entre entidades para se atingirem eficiências coletivas, e que uma vez atingidas, trazem aos integrantes da rede vantagens competitivas e dinâmicas. Quanto a definições de parceria é possível encontrar uma enorme diversidade, segundo Moniz (2010, p.

396) “a ideia de parceria remete para um estilo de trabalho que procura promover a troca continuada de informação para benefício mútuo, a conciliação ou conjugação de esforços para a resolução de problemas comuns e contextos em que os membros são considerados como parte integrante de uma rede com níveis de poder idênticos”. Acrescenta ainda, citando Kretzman e McKnight (1993), que as parcerias são também veículos privilegiados para a ativação de recursos locais, para a resolução de problemas e são habitualmente orientadas para a ação.

Cunha *et al.* (2006), abordando a construção de redes introduz a existência de “relações magnéticas” e respetivos tipos, nas quais os indivíduos interagem com o seu contexto e “atraem recursos”. Afirma neste estudo que “os empreendedores ao levarem a que os outros se movam em direção a si e aos seus empreendimentos, podem fazê-lo tanto de forma direta como indireta” (Cunha *et al.*, 2006, p.121). Estes autores defendem que, a atração indireta dos recursos tem a ver com duas dimensões: a sua posição na rede e a sua própria legitimidade. Posicionar-se na rede implica um conjunto de compor-



tamentos que segundo Cunha *et al.* (op. cit) têm de ser ativos e intencionais dos próprios “construtores da rede” e que essa posição leva, por sua vez, a que os outros tendam a procurar os elementos da rede e a fornecer-lhes recursos de que estes precisam para estabelecerem “novo empreendimento”. E a existência de um “novo empreendimento” norteia a evolução. A outra dimensão tem a ver com a legitimidade, que segundo estes autores é “um processo interpessoal” entre a rede e o exterior, para “alcançar a confiança dos outros, no decorrer do processo de organização do novo empreendimento” (Cunha *et al.*, 2006, p.128). Aldrich e Fiol (1994), referenciados por Cunha *et al.* (op. cit.) consideram dois níveis de legitimidade, a cognitiva e a sociopolítica. A primeira refere-se à difusão do conhecimento e a segunda ao adequado e correto.

Ora, se olharmos para os Centros Novas Oportunidades como “os empreendedores” investigados por Cunha *et al.* (2006), podemos colocar a hipótese de que se os Centros forem capazes de construir ativamente as suas próprias redes então, obtêm mais recursos, conseguem-se posicionar na rede e conseguem encontrar legitimidade de atuação. E na nossa perspetiva ganham também, identidade. Os Centros Novas Oportunidades ao trabalharem em rede, alcançam a legitimidade cognitiva com o aumento do nível de conhecimento público e alcançam a legitimidade sociopolítica criando valor acrescentado na sociedade tendo em conta as normas, a legislação e valores da atualidade. Nesta nossa hipótese, os Centros “podem atrair indiretamente os detentores dos recursos através da sua posição numa dada rede social, tanto em termos da sua posição estrutural como em termos da legitimidade alcançada” (...) e são procurados pelos outros, mesmo sem terem previamente contactado com eles (...). (Cunha *et al.* p.129).

Daí que uma das características mais valiosas do trabalho em rede seja reforçada pelos níveis de colaboração comunitária. A colaboração é uma ligação claramente definida para benefício mútuo, estabelecida entre duas ou mais organizações destinadas a alcançar metas comuns as quais não podem nunca ser atingidas isoladamente.

Estudar as redes de trabalho, implica apresentar as principais conclusões dos estudos de Burt (2000), sobre o capital social e sua estrutura da rede. A cerca do capital social encontramos na literatura várias perspetivas sobre a definição do conceito, no entanto todas concordam que a estrutura social é uma espécie de capital que para certos indivíduos ou grupos pode criar uma vantagem competitiva no alcance dos fins. Burt (2000), afirma que pessoas ou grupos bem relacionados, obtêm retornos de sucesso maiores. Neste estudo Burt pretendeu determinar que as estruturas de rede de trabalho são, na sua essência, capital social, criando a metáfora do capital social: as pessoas que fazem melhor são melhor relacionadas. Tal como Cunha *et al.* (2006), Burt também defende que manter uma determinada posição na estrutura pode ser uma vantagem. Essa vantagem é “capital social”, que no fundo é a consciência da localização dos efeitos (*effects*) em mercados diferenciados. Os estudos sobre o capital social têm duas grandes perspetivas quando nos referimos ao seu “alcance”: *closure network* (enclausuramento da rede) e *brokerage network* (buracos estruturais). A primeira rede de trabalho coloca os membros da rede no centro, facilita o consentimento, tem uma melhor gestão de risco e uma melhor comunicação. A segunda propõe que existem lacunas entre contactos não redundantes que representam oportunidades de intermediação. E tem como vantagens o acesso mais cedo, mais amplo à informação e um controle maior sobre esta.

De seguida apresentamos as implicações práticas da construção de redes, relativamente às estratégias para a atração de recursos em funções das facetas e dimensões (Cunha *et al.*, p.131).



| Construção de redes | |
|------------------------|---|
| Posicionamento na Rede | <ul style="list-style-type: none"> - Alargar o âmbito das pessoas com quem os recursos são trocados, tanto na quantidade como na qualidade (i.e. heterogeneidade). (Renzuli e Aldrich, 2005; Smith-Doer, Manev, e Rizova, 2004; Burt, 2000) |
| Legitimidade | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ligações fortes (i.e. frequentes e duradouras) com comunidades onde os fornecedores de recursos importantes se encontram. (Cross e Parker, 2004; Yang, 2004) - Desenvolver ligações fracas (<i>weak ties</i>) com o maior número possível de pessoas (Yang, 2004; Burt, 1992; Granovetter, 1973) - Estabelecer relações de confiança e autênticas, indicativas de uma pessoa confiável. (Renzuli e Aldrich, 2005; Aldrich e Fiol, 1994) - Estabelecer alianças e parcerias com firmas maiores e de <i>status</i> mais elevado. (Stuart, 2000; Alvarez e Barney, 001) - Difundir nome e negócio principal do empreendimento de todas as maneiras possíveis através das suas redes, para que as pessoas o possam despoletar sempre que precisarem. (Cross e Parker, 2004) - Ter cuidado com a aceitação ou futura aceitação das atividades do empreendimento em termos de valores sociais e normas. (Aldrich e Fiol, 1994) |

Para exemplificar as variadíssimas vantagens de se trabalhar em rede, avançamos com um exemplo trazido da natureza sobre a formação em V dos gansos.

“À medida que cada ganso bate as asas, cria uma elevação de ar para o ganso que vem a seguir. Voando numa formação em V, todo o bando acrescenta 71% mais campo de voo do que quando cada pássaro voa sozinho. Conclusões: a) quando um ganso sai por acaso da formação, sente imediatamente resistência e regressa à formação, aproveitando o poder de voo dos outros pássaros — quando as pessoas partilham uma direção comum, atingem mais fácil e rápido os objetivos; b) quando o líder se cansa, um outro ganso toma a liderança — trabalhamos juntos, atingimos objetivos que não podíamos atingir sozinhos; c) os gansos na formação grasnam para encorajar os da frente a manter a velocidade.” (adaptado do site do programa Headstart, 2004).

A avaliação dos Centros Novas Oportunidades

Para conhecer o trabalho da rede de Centros Novas Oportunidades que aqui vimos apresentar, consideramos importante para além de apresentar as bases conceptuais do trabalho em rede, apresentar os resultados da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades executada pela Universidade Católica Portuguesa, nomeadamente aqueles que influenciam e reforçam diretamente o imperativo dos Centros trabalharem em rede.

A Iniciativa Novas Oportunidades é considerada como uma marca pública no sentido de serviço. Como marca ao serviço de uma população, torna-se um serviço necessário e com espaço conquistado no campo da educação e formação. A sustentabilidade desse serviço, no nosso ponto de vista faz-se em primeiro lugar pela coligação de recursos, de informação, de entidades (embora com atuações distintas têm um objetivo comum). Rede, não só entre Centros Novas Oportunidades, mas também com entidades de formação, Empresas, Organizações não Governamentais, Universidades e Centros de Investigação.



A Iniciativa Novas Oportunidades é considerada com valores claros, a saber acessibilidade, inclusão e horizontes. Os valores organizacionais são mais facilmente mantidos quando “o todo” atua nesse sentido. Com a dimensão e diversidade da Iniciativa Novas Oportunidades, isso apenas é possível se os agentes da Iniciativa trabalharem em rede.

A comprovada qualidade de serviços e satisfação dos adultos e antigos adultos da Iniciativa. Para esta global satisfação dos nossos clientes, a partilha de práticas que existe entre os membros da rede torna visível melhores práticas e compromete os membros na melhoria contínua dos serviços prestados.

A nova oferta desbloqueou a procura potencial das qualificações, e esta oferta não passa exclusivamente pelo processo de reconhecimento de competências quer escolar ou profissional, de nível básico ou secundário. Passa, antes de mais, por um acompanhamento de orientação (que se exige que seja alinhado entre Centros e que seja temporal, ou seja, ao longo da vida de cada cliente) e posteriormente por respostas de formação ou reconhecimento adaptadas ao perfil de qualificação de cada cliente e à resposta disponível.

A autoavaliação dos Centros, revelou a vontade dos Centros em trabalhar de forma articulada, nomeadamente a importância que atribuíram ao facto de utilizarem o mesmo modelo de avaliação, a CAF (Common Assessment Framework).

Persistem alguns setores da população que se mostram mais “resilientes” a uma adesão espontânea à Iniciativa. O trabalho em rede entre os Centros, as entidades de formação e entidades empregadoras, autarquias (Municípios e Juntas de Freguesia) e serviços de apoio aos desempregados (Centro de Emprego, Gabinetes de Inserção Profissional, Equipas de Rendimento Social de Inserção), permite chegar mais facilmente e de forma organizada e inteligente aos públicos mais “resilientes”.

Segundo o relatório de resultados 2010, da Universidade Católica Portuguesa, “no plano estratégico, e num horizonte de médio prazo, a Iniciativa Novas Oportunidades encerra um potencial precioso e de inigualável riqueza conceptual para inspirar a estru-

turação de um sistema de aprendizagem ao longo da vida suscetível de colocar Portugal na dianteira dos demais países Europeus e da OCDE, que normalmente lhe servem de benchmark”. (Resultados 2010 da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades realizada pelo Centro de Estudos — CEPCEP da Universidade Católica Portuguesa).

Os Centros Novas Oportunidades. Que Oportunidades?

Não há dúvida da existência de oportunidades futuras para os Centros Novas Oportunidades. A sustentabilidade dos Centros, passa acima de tudo pela criação de rede de trabalho coesa, com cobertura por todo o país (NUT III: continente e ilhas) e com um representante nacional junto da tutela. A sustentabilidade, no nosso ponto de vista, encontra-se também através das parcerias com as entidades externas. Quer aquelas às quais nos coligamos para alcançar os nossos clientes, quer aquelas às quais nos coligamos para encontrar as respostas de qualificação mais adequadas e corretas.

A criação, hoje, das redes de trabalho entre Centros Novas Oportunidades de áreas geográficas redundantes, torna-se imperativo atendendo ao papel que estes têm na sociedade, no espaço nacional e no espaço europeu enquanto “porta de entrada” para a qualificação.

Os Centros fazem um acompanhamento ao longo da vida, a partir do momento que o candidato se inscreve. Este acompanhamento implica cada vez mais, e numa base conceptual, um trabalho de orientação (construção de carreira/projeto de vida) com uma implicação ativa do candidato na definição do seu próprio projeto.

Que adianta um bom projeto de construção, sem qualquer hipótese na vida real? O mesmo acontece com o trabalho de orientação nos Centros. É nesta altura que a rede de trabalho alargada às entidades de formação e às Universidades tem um maior impacto. Os Centros quando trabalham em rede sabem onde existe a oferta para o “Sr. Joaquim da Silva”. As Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento são detentoras de um conhecimento de fundo sobre que respostas de qualificação estão



disponíveis na zona, e têm um conhecimento de fundo sobre as diferentes tipologias das ofertas de formação.

A rede de trabalho entre Centros Novas Oportunidades

Defendemos que, o trabalho em rede começa na gestão inteligente da oferta formativa. Em parceria apresenta-se e decide-se sobre as áreas de candidatura de cada entidade, tendo em conta as necessidades de formação locais, e as especialidades de cada instituição. Consequentemente os agentes da Iniciativa Novas Oportunidades iniciam um relacionamento que se espera que seja privilegiado, logo, facilitado. A formação avançada das equipas, bem como a partilha de melhores práticas torna-se num outro pilar de valor acrescentado na rede. Esta comunicação transversal entre os membros das equipas pedagógicas da Iniciativa Novas Oportunidades permite ganhar posicionamento na rede (a nível macro), legitimidade no espaço da Educação e Formação de Adultos, logo identidade.

A evolução da Iniciativa Novas Oportunidades deve orientar-se para a aprendizagem ao longo da vida, sob suas perspetivas: o programa em si (nível macro) e nas ações específicas (nível micro). Ao nível do programa, e inspirados no resultados da avaliação externa à Iniciativa: a) melhorar a imagem e a eficiência de cada entidade relacionada com a Iniciativa Novas Oportunidades; b) consolidar os impactos que a Iniciativa tem nos planos pessoal, social, económico e empresarial; c) trabalhar mais e mais próximo das Pequenas e Médias Empresas (PME); d) afirmar a Iniciativa Novas Oportunidades como o grande programa de *benchmarking* internacional; e) coordenação dos Centros estar mais aberta à comunidade com população diversificada e com grande participação comunitária; e f) tirar vantagem da existência de um denominador comum nacional e europeu na educação e formação de adultos que é o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ). Quanto aos processos, quer de reconhecimento de competências escolar/profissional, quer de formação escolar/profissional, julgamos que devemos: a) conseguir que haja um reconhecimento social das competências demonstradas em processo de reconhecimento de competências;

b) orientar os Portefólios de Reflexão das Aprendizagens (PRA) para o seu sucesso e não obrigatória e/ou exclusivamente para a prossecução de estudos; c) constituir uma “tela” de apoio externo às equipas dos Centros Novas Oportunidades (e isso passa pela constituição da rede); d) continuar a apostar na autoavaliação da atividades dos Centros e na existência da rede de trabalho haver também um processo de avaliação; e) trabalhar na base do acompanhamento com *follow-up* a cada cliente do Centro Novas Oportunidades: os que já foram certificados — trabalhar no seu reingresso ao Centro; os que estão em formação/reconhecimento e desistiram — trabalhar para o seu reingresso no Centro Novas Oportunidades; e os que se inscrevem — trabalhar na garantia de uma resposta num curto espaço de tempo.

De seguida apresentamos a redação do protocolo que será formalizado no próximo dia 19 de outubro, no decorrer das atividades do I Encontro Regional da Lezíria do Tejo.



Conclusão

Assumir o trabalho em rede na NUT Lezíria Tejo envolve, a união de esforços com vista a uma sociedade do conhecimento mais manifesta e, encontrar soluções nos meios locais para satisfazer com qualidade e eficácia as necessidades da região.

Os Centros envolvidos na rede, assumem responsabilidade partilhada de trabalhar para o desenvolvimento sustentável rumo a uma visão de futuro consensual, no âmbito da Educação e Formação de Adultos.

A Rede Lezíria Tejo baseia-se na equidade dos parceiros, na concertação dos objetivos e ações desenvolvidas pelos diferentes agentes locais (Centros Novas Oportunidades, Entidades Formadoras, Empresas e ONG).

Como objetivo geral queremos fortalecer a intervenção dos Centros Novas Oportunidades junto da Comunidade da Lezíria do Tejo. E como objetivos específicos, queremos: a) melhorar o reconhecimento social dos Centros; b) facilitar o intercâmbio de informação e de melhores práticas e desenvolver sinergias entre os Centros e outras Instituições; c) modelizar procedimentos-chave dos Centros; d) formar os técnicos dos Centros Novas Oportunidades; e) recolher indicadores e articular as necessidades de formação detetadas pelos vários agentes regionais; e f) agilizar candidaturas de formação e de projetos internacionais.

Em suma, pretende-se planear de forma integrada e integradora o esforço coletivo através da constituição de um novo tipo de parceria entre entidades públicas e privadas com intervenção nos mesmos territórios.

O que queremos da rede no futuro

1. Alargar a rede aos demais, nomeadamente entidades relacionadas com atividades de educação e formação de adultos, Universidades, Centros de Investigação, Organizações Não Governamentais, Empresas e Autarquias.
2. Envolver outras entidades que permitam incrementar as capacidades de cada zona geográfica em termos de respostas de qualificação adequada e correta.
3. Formalizar as várias redes locais. Elegendo um representante nacional.



Anexo

Protocolo de parceria da rede de Centros Novas Oportunidades da Lezíria do Tejo

Constituição

A rede de Centros Novas Oportunidades está constituída informalmente pela Confederação dos Agricultores de Portugal — CAP, Escola Secundária de Rio Maior; Escola Secundária de Coruche; Escola Secundária Sá da Bandeira — Santarém; e Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém.

Natureza

A rede de Centros atribui a maior importância ao trabalho em rede para questões relacionadas com a Iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente a intervenção dos Centros, a fim de permitir aos cidadãos da Lezíria do Tejo o acesso a respostas de qualificação escolar e profissional.

Princípios

A rede assenta em princípios éticos de participação, de abertura e de transparência.

As Instituições desejam desenvolver sinergias com as entidades de educação e formação nacionais, regionais e locais, bem como com empresas e seus representantes.

Embora respeitando a responsabilidade individual de cada Instituição relativamente às suas próprias estratégias e funcionamento específico, os Centros têm a intenção de cooperar na seguinte base:

- Identificar anualmente, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, um número limitado de prioridades e atividades comuns;
- Comunicar entre si de forma a assegurar o bom êxito da implementação das prioridades comuns, bem como das atividades definidas.

Objetivos

A rede tem como objetivo geral:

- Fortalecer a intervenção dos Centros Novas Oportunidades junto da comunidade da Lezíria do Tejo.

As Instituições têm como objetivos específicos:

- Melhorar e reconhecimento social dos Centros através de resposta uniforme, célere e de acordo com as necessidades dos candidatos/empresa;
- Facilitar o intercâmbio de informação e de melhores práticas e desenvolver sinergias entre os Centros, bem como facilitar a cooperação entre as Instituições de Educação e Formação da Região Lezíria do Tejo e a Agência Nacional para a Qualificação. Sempre que tal se revele adequado;
- Modelizar procedimentos-chave dos Centros ao nível do diagnóstico, encaminhamento e validação de competências;
- Formar os técnicos dos Centros Novas Oportunidades;
- Recolher indicadores e articular as necessidades de formação detetadas pelos vários agentes regionais (CNO, IEFP, Entidades empregadoras locais e regionais);
- Agilizar candidaturas de formação e candidaturas a projetos europeus.

Atividades

- Articular oferta formativa disponível — através da criação da plataforma;
- Fazer gestão inteligente de candidaturas — para oferta diversificada na Lezíria do Tejo;
- Organizar encontros sectoriais de formação avançada para as equipas dos CNO;
- Organizar reuniões de trabalho de partilha de práticas, discussão de situações inovadoras e resolução de problemas;
- Criar em conjunto novos produtos para oferecer à população.



Referências Bibliográficas

- Burt, Ronald (2000). "The Network Structures of Social Capital". In Barry Staw e Robert Sutton (eds.), *Research in organizational behavior*, vol. 22, pp. 345-423. Greenwich, CT: JAI Press
- Lopes, Miguel, Miguel Cunha e Filipa Reis (2006). "Marketing de Ideias e construção de redes: as duas vias de atração de recursos para novos empreendimentos". *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol.12, n.º 1, pp 115-136.
- Lopes, Carlos (2009). "Redes de Bibliotecas de Psicologia: Um Desafio para Portugal". In Simpósio Informação em Psicologia: Breve Panorama da América Latina e Portugal, Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, Faro, 5-7 Fevereiro de 2009.
- Ornelas, José e Maria Moniz (2007). "Parcerias comunitárias e intervenção preventiva", *Análise Psicológica* vol. 25, n.º 1, pp 153-158.
- Moniz, Maria e José Morgado (2010), "Parcerias e Coligações comunitárias: Potencialidades e desafios na criação de respostas articuladas". In *Análise Psicológica* vol. 28, n.º 3, pp 395-409.



9. Desenvolvimento pessoal em contexto prisional

Claúdia Feteira - Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências no Centro Novas Oportunidades da Escola Básica e Secundária de Maceira

Linda Dias - Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento no Centro Novas Oportunidades da Escola Básica e Secundária de Maceira

Resumo

Um dos processos que faz parte da Educação e Formação de Adultos é o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida.

A nossa intervenção, neste congresso, cinge-se à nossa experiência, em contexto prisional, com o processo de certificação de competências de nível secundário.

No processo de reconhecimento, validação e certificação de competências — de nível secundário, a nossa metodologia não sofreu adaptações específicas ao contexto prisional e portanto compreende um nível de exigência igual ao que estabelecemos com qualquer outro adulto. Este processo, no nosso centro, compreende sessenta horas de sessões de reconhecimento e quarenta horas sessões de formação complementar (CLC_LEI4 - 14 horas; CLC/STC5 - 24 horas; CP6 - 2 horas).

Em termos de portefólio reflexivo de aprendizagens, nas três certificações totais concluídas, os adultos utilizaram diferentes metodologias de desenvolvimento: história de vida relacionada com as competências reconhecidas neste processo; desenvolvimento de temas; e integração dos dois modelos (história de vida/temas).

As dificuldades sentidas prenderam-se com a limitação de recursos, nomeadamente informáticos e de acesso a informação.

O Plano de Desenvolvimento Pessoal tem como objetivo principal promover a aprendizagem ao longo da vida, sendo que este se divide em duas fases principais: o reconhecimento das competências por parte do adulto e a identificação das necessidades de desenvolvimento. Nesta última, destaca-se o prosseguimento de estudos/formação, o desenvolvimento profissional, tornando-o mais capaz, e a valorização pessoal.

Apesar dos Centros Novas Oportunidades não disporem de um código de ética e deontologia, destacamos alguns princípios fundamentais: imparcialidade; confidencialidade; respeito pelos direitos e dignidade da pessoa e integridade.

A intervenção do Centro Novas Oportunidades da Escola Básica e Secundária de Maceira, neste congresso, cinge-se à experiência do nosso centro com o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), de nível secundário, em contexto prisional, com reclusos em situação de prisão preventiva ou condenados.

A intervenção dos Centros Novas Oportunidades, na Educação e Formação de Adultos, contempla as etapas de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento para as diferentes ofertas formativas disponíveis, entre as quais se encontra o processo de RVCC. Este baseia-se numa metodologia que permite o reconhecimento de competências e saberes adquiridos, pelos adultos, ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais. Tendo



por base o Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária de Maceira no que respeita a promoção e a diversificação da oferta educativa, em função da matriz organizacional do Agrupamento e das características/necessidades do seu público-alvo, o centro tentou abrir horizontes e integrar todas as realidades sociais e culturais sempre numa perspetiva de proporcionar novas oportunidades.

Aquando da sessão de acolhimento, no estabelecimento prisional com o qual o nosso centro estabeleceu protocolo de parceria, o diagnóstico e consequente encaminhamento parecia-nos estar, à partida, pré-estabelecido dado que, neste contexto, a única resposta que se apresentava como possível, por parte do nosso centro, era a frequência do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O grupo de adultos, que se tinha inscrito, era composto por quinze elementos, com idades compreendidas entre os vinte e dois e os quarenta e três anos. Destes, cinco tinham frequência de 10.º e 11.º ano de escolaridade, nove tinham o 9.º ano completo e um tinha frequência de 9.º ano. Alguns elementos do grupo caracterizavam-se pela existência de motivações extrínsecas, nomeadamente a progressão profissional e o prosseguimento de estudos. Estes adultos, especificamente, apresentavam, ainda, grande interesse pela aprendizagem e desejo de ocupar, de forma útil, os seus tempos livres. É de salientar que a frequência deste tipo de ações poderia ser um fator a ter em conta no julgamento, servindo de atenuante. Do restante grupo faziam parte adultos habituados ao não cumprimento de regras, com uma clara falta de autoestima e de confiança, contribuindo estes aspetos para que as expectativas relativas aos resultados escolares não fossem muito elevadas.

Em termos profissionais, dos quinze adultos, apenas quatro apresentavam estabilidade profissional, salientamos um que, inclusive, fazia parte dos quadros de uma empresa há cerca de dezoito anos.

De acordo com o instrumento de diagnóstico aplicado, pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e Profissional de RVC, o perfil de grupo traçado correspondia, genericamente, a adultos com elevadas competências o que determinava o encaminhamento, e pese embora o facto

do processo de RVCC ser a única oferta formativa disponível no momento, em termos de análise de perfil profissional e requisitos, na generalidade, os adultos corresponderam ao exigido e portanto foi confirmada a frequência, para os quinze adultos, de um processo de RVCC de nível secundário.

Embora a especificidade da situação obrigasse à flexibilização no desenvolvimento do processo, podemos afirmar que no decorrer deste a nossa metodologia não sofreu adaptações específicas ao contexto prisional e portanto este foi desenvolvido com um nível de exigência igual ao que estabelecemos com qualquer outro adulto, em qualquer outro local. Este processo, no nosso centro, compreende sessenta horas de sessões de reconhecimento e quarenta horas de sessões de formação complementar (CLC_LEI - 14 horas; CLC/STC - 24 horas; CP - 2 horas). Em termos de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, os adultos utilizaram diferentes metodologias de desenvolvimento: história de vida relacionada com as competências reconhecidas neste processo; desenvolvimento de temas; e integração dos dois modelos (história de vida/temas).

Desde o início do processo de RVCC que o nosso grande desafio passou por combater a desistência e o abandono. Neste aspeto, temos noção que a nossa metodologia, com a “obrigatoriedade” de frequência de formação complementar constituiu uma mais-valia para o conseguirmos concretizar. Um outro desafio, ao qual não ficámos indiferentes, foi o facto de esta qualificação ser importante em termos de futura inserção na sociedade. A nível escolar, pretendíamos um alargamento de competências, nomeadamente linguísticas (expressão escrita, oralidade e de comunicação) e de cidadania. A nível pessoal, e no domínio das aprendizagens informais, pretendíamos motivá-los, queríamos questionar, mostrar-lhes o nosso ponto de vista, perceber o deles e, tanto quanto possível, diminuir o sofrimento pessoal em que alguns deles se encontravam. De facto, existem fatores que consideramos importantes para a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente a motivação, o ambiente, as condições familiares e sociais. Relativamente às condições familiares e sociais, estes adultos, aquando da privação do seu estado de liberdade, perdem repentinamente os laços afetivos,



familiares e sociais que mantinham até aí. Dois dos adultos com que trabalhamos passaram por uma alteração do estado civil, no decorrer do processo, de casados para divorciados, como consequência da sua detenção/condenação. Compreende-se, por isso, que tenham uma necessidade absoluta da visita frequente das pessoas que com eles mantêm fortes relações afetivas, o que muitas das vezes não se verifica, causando-lhes uma grande instabilidade emocional.

No nosso caso em particular, deparámo-nos com um espaço físico débil, com um ambiente hostil, essencialmente por ser limitado e fechado, o que não favorecia, à partida, o desenvolvimento de aprendizagem. No entanto, e apesar disso, as dificuldades sentidas, quanto à adaptação e intervenção da equipa, prenderam-se essencialmente com a limitação de recursos, nomeadamente informáticos e de acesso a informação.

O facto de os adultos estarem sujeitos a uma situação de isolamento e com bastante necessidade de atenção, a privação de laços sociais e afetivos e a falta de se sentirem alvo de uma atenção especial, faz com que os elementos da equipa técnico-pedagógica sejam “entendidos” como uma “lufada de ar fresco”. Ao longo das sessões, fomos estabelecendo uma relação de confiança e compreensão. Os adultos foram sentindo necessidade de partilhar experiências, nomeadamente as razões da sua detenção. Deparámo-nos com padrões de vida absolutamente distintos dos nossos e com isso conseguimos perceber, além de muitas outras coisas, que a linha que separa o estar dentro ou fora da prisão é bastante ténue. Lidámos com emoções, sentimentos e valores: medo, preconceito, imparcialidade, confidencialidade, integridade, respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas. Na educação e formação de adultos, e especificamente neste tipo de contexto, salientamos a importância da existência de um código de ética e deontologia, regulador do desempenho e de práticas de excelência, onde deveria constar alguns destes princípios supracitados. Neste tipo de qualificação, a equipa técnico-pedagógica lida com histórias de vida, com informações confidenciais, entre outros aspetos, que exigem, não só competência técnica, mas também emocional.

Tudo isto a par dos objetivos, de cariz pessoal, que definimos para o grupo serviu de mote para a introdução de sessões de ioga. Deste modo, abrimos a turma a outros reclusos e o resultado foi a participação de quatro adultos nestas sessões, que se prolongaram durante todo o processo. A introdução de ioga permitiria, na nossa perspetiva, desenvolver-lhes e devolver-lhes algum equilíbrio físico, mental e emocional.

Com a conclusão do processo de RVCC, e relativamente aos objetivos de qualificação, dos quinze adultos, quatro conseguiram obter a certificação. Três com certificação total, vindos de percursos escolares do ensino regular e com frequência de 10.º e 11.º ano de escolaridade, com estabilidade profissional, com hábitos de leitura e com frequência de formações. Destacamos ainda um outro adulto, com este mesmo perfil, que teria condições para se apresentar em sessão de júri com certificação parcial, à partida, caso não tivesse saído em liberdade. O quarto certificado, parcialmente, tinha como habilitações literárias o 9.º ano incompleto feito no ensino regular. Quanto ao restante grupo, quatro adultos foram suspensos, dois foram transferidos para outros estabelecimentos prisionais, dois foram reencaminhados para outras ofertas formativas (curso profissional que se encontrava a decorrer no estabelecimento prisional). Houve ainda um adulto desistente e um que saiu em liberdade.

A desistência e as suspensões, verificadas no decorrer das primeiras sessões, resultaram de condenações emitidas, da autoavaliação e do défice de competências exigidas pelo *Referencial de Competências-chave*, de nível secundário. O adulto desistente apresentou como motivo o não recebimento de bolsa de formação. Dois dos adultos suspensos eram provenientes de cursos EFA, de dupla certificação e, ao contrário das nossas expectativas, apresentaram particulares dificuldades ao nível de expressão escrita e capacidade reflexiva. Os outros dois adultos desmotivaram após terem sido condenados a um número de anos superior ao que previam.

O Plano de Desenvolvimento Pessoal, de acordo com a Agência Nacional para a Qualificação é um “plano, articulado entre a equipa pedagógi-



ca e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projeto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional”.

Este tem como objetivo principal promover a aprendizagem ao longo da vida e, de facto, nos dias de hoje, a sociedade em geral, e a portuguesa em particular, necessitam não só de mão de obra qualificada, mas também, e principalmente, que ela seja competente e eficiente.

O enfoque principal do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências deve estar no bom desenvolvimento do projeto que é a elaboração do Plano de Desenvolvimento Pessoal. Na construção deste projeto destacam-se, por um lado, a fase do reconhecimento das competências adquiridas por parte do adulto, e por outro a do levantamento de aspetos a desenvolver em contextos: pessoal, escolar/formativo, profissional e social.

A fase de reconhecimento de competências possibilita ao adulto a consciencialização dos saberes adquiridos ao longo do seu percurso de vida. De acordo com o *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário*, “trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objetivos ou projetos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização.” No entanto, na nossa opinião, o reconhecimento das competências-chave, nos níveis básico e secundário, só por si, conduz apenas à qualificação, não acrescentando um contributo significativo para o aumento de competências. A outra fase tem como objetivo o levantamento, por parte do adulto, das competências a desenvolver, o que poderá conduzir ao prosseguimento de estudos, frequência de formação com vista ao desenvolvimento profissional, tornando-o mais capaz, à valorização pessoal e social.

Em resultado da nossa experiência, na fase de diagnóstico, deve ser traçado um perfil por adulto, onde é feito o enquadramento das competências

de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações. Este perfil profissional deve ser trabalhado em sessão de Plano de Desenvolvimento Pessoal, com o adulto, facilitando-lhe e orientando-o na construção deste projeto.

No caso particular dos reclusos, um dos objetivos passa por devolvê-los à sociedade, tendo em conta uma (re)integração eficaz, pelo que o Plano de Desenvolvimento Pessoal assume, neste contexto, uma particular importância. Para o desenvolvimento deste projeto, sugerimos a cada adulto que definisse um projeto profissional concretizável. Este aspeto teve um particular efeito, uma vez que os adultos já tinham a condenação proferida com penas que passavam por alguns anos de cadeia. Face a isto, surgiram dois tipos de reações por parte dos adultos, isto é, aqueles que consideraram que esta era uma oportunidade para pensar no futuro, e os que entenderam que, na situação de reclusos condenados, não fazia qualquer sentido falar em projetos futuros. Enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências, o nosso papel, em contexto prisional, foi de mediação, orientação e sensibilização, levando-os a assumir e a desenvolver os respetivos projetos, agora já de uma forma interventiva, empenhada e crítica. Por outro lado, relativamente aos outros, a nossa ação passou por uma intervenção de carácter pessoal, de elevação de autoestima e de motivação, tendo sido para isso fundamental o grau de confiança e empatia estabelecidos.

O Plano de Desenvolvimento Pessoal em contexto prisional pressupõe também, como referido, o desenvolvimento pessoal. Neste sentido, a introdução de sessões de ioga, neste grupo, proporcionou benefícios a nível físico e emocional, narrados por todos os participantes. Apresentamos dois testemunhos dos nossos adultos, certificados no contexto prisional.

“Os assuntos que focava, o uso de metáforas, o enigma de outras civilizações, contadas na própria vivência da pessoa, deixavam-me, nas aulas, a navegar por sítios nunca dantes imaginados. (...) Ouvir o professor nas suas aulas era uma lufada de ar fresco que nos transpor-



tava para um mundo paralelo e nos isolava da realidade momentaneamente. (...) Quando acabávamos as aulas, sentia o corpo mais fluído e uma mente renovada preparada para mais uma semana. Foi sem dúvida uma experiência maravilhosa, (...) mas ficou o registo de um dia, se surgir a oportunidade, voltar a frequentar, sem dúvida noutras condições.”

“Cada aula do professor (...) era como um balão de soro, uma golfada de ar puro. Enfim, fazia-me sentir como se não estivesse preso. (...). Foi muito importante o conhecimento desta tão saudável e relaxante prática. (...). Sempre que posso pratico ioga, estou neste momento a tentar levar o ioga para a cadeia de (...), pois com esta prática sinto-me um ser mais calmo e capaz de enfrentar a minha atual condição com mais forças.”

Todos os adultos certificados elaboraram um projeto profissional coeso e manifestaram vontade de prosseguir estudos. Podemos obviamente questionar a veracidade dos planos, sendo que só uma avaliação pós-Plano de Desenvolvimento Pessoal o permitirá confirmar. No entanto, pela coerência dos projetos desenvolvidos e pela autoavaliação efetuada, todo o processo foi profícuo, não só pelas competências que lhes reconhecemos, validámos e certificámos, de acordo com o *Referencial de Competências-chave*, mas principalmente pelas competências que eles reconheceram ter, ou não, pois foi isto que lhes permitiu projetar o desenvolvimento pessoal.

Tendencialmente, a educação e formação deverão ser, cada vez mais, eficazes. Em contexto prisional parece-nos que esta necessidade é ainda mais premente, no entanto, para se educar e formar é preciso que as pessoas assim o entendam. Refletindo sobre a nossa experiência poderemos afirmar que seria particularmente útil “trabalhar” o desenvolvimento pessoal, com particular destaque para a motivação, pois esta é essencial na definição de um projeto de vida.



Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Qualificação, IP. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Direção Geral Formação Vocacional. (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Ministério da Educação. Lisboa: DGFV.
- Ministério da Educação. Direção Geral Formação Vocacional. (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário – Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.



10. Em busca de novos instrumentos e metodologias: as práticas do Centro Novas Oportunidades NERBA - Associação Empresarial de Bragança

Natália Vara - Coordenadora do Centro Novas Oportunidades (CNO) NERBA - Associação Empresarial de Bragança

Resumo

O Centro Novas Oportunidades do NERBA tem procurado adaptar e inovar os instrumentos e as metodologias aplicadas no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Tornando-as mais funcionais na realidade em que atua, viabilizando a autonomia do pensar e do agir subjacente à competência de aprender a aprender. O objetivo deste trabalho é partilhar a nossa experiência e instrumentos que temos vindo a desenvolver. Concluimos que o cruzamento das itinerâncias e a implementação das novas práticas de trabalho revelam resultados positivos, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas e das suas competências.

Introdução

Assiste-se a um discurso globalizante que afirma a importância central da aprendizagem ao longo da vida (Bragança, Coimbra e Castro, 2011), verifica-se ao nível do ambiente de trabalho, projetos pessoais e profissionais, na sociedade civil e cenário político. Tal como Lima (2010) salienta, estamos a observar uma mudança de paradigma nas políticas educativas, baseada na transição do conceito de educação para o conceito de aprendizagem. Neste contexto, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) apresenta-se como dispositivo formal de educação e formação de adultos que se baseia nas aprendizagens experienciais dos indivíduos e no incentivo à construção de um projeto que dê sentido à própria vida e ao próprio futuro vocacional dos adultos. Esta modalidade responde às aspirações legítimas do reconhecimento do valor das pessoas pois, para além da escola, são vários os agentes sociais que desempenham um papel educativo, mais ou menos, significativo, no percurso de vida e de aquisições de cada sujeito. As oportunidades de vida ou de aprendizagem se assim lhe quisermos chamar são bem diferentes de indivíduo para indivíduo e in-

fluenciadas por diferentes relações de poder, de classe, de género (Lima, 2010).

De acordo com alguns autores esta nova linha orientadora da aprendizagem que *“em vez de se circunscrever num sistema de ensino formal, sequenciada e pontuada por limites etários, reconhece a importância da diversidade dos contextos em que a mesma é adquirida, assumindo-a como crucial para o indivíduo e para a sociedade, ao longo de toda a vida”*. (Caetano et. al., 2011, p.1), encerra também novos desafios para as equipas de profissionais que procuram garantir a credibilidade e confiança social deste processo. Ao longo dos anos verificaram-se variadíssimas alterações em torno do reconhecimento e validação de competências dos adultos, com o objetivo de procurar criar estruturas, normas e regras que valorizassem esta nova oferta educativa. Sem dúvida, as práticas e metodologias dos profissionais envolvidos têm permitido ajudar os candidatos a colocar as suas vivências, experiências profissionais, interesses, *hobbies*, entre outros, em palavras, procurando fomentar o adquirir consciência dos seus saberes e saberes fazeres; relacionar essas competências provenientes da sua experiência



de vida com as do *Referencial de Competências-chave*, promover a sua validação e consequente certificação, mas também envolver o candidato no reajustamento do seu projeto vocacional. Por conseguinte, a intervenção das equipas dos Centros Novas Oportunidades não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e metodologias, uma vez que trabalham num terreno cheio de idiossincrasias e onde os próprios profissionais de RVC e formadores necessitam evidenciar flexibilidade, criatividade, adaptabilidade na comunicação com os candidatos, entre muitas outras competências.

O Centro Novas Oportunidades do NERBA tem procurado adaptar e inovar os instrumentos e as metodologias aplicadas no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Tornando-as mais funcionais na realidade em que atua, viabilizando a autonomia do pensar e do agir subjacente à competência de aprender a aprender. O objetivo deste trabalho é partilhar a nossa experiência que nos levou a querer melhorar a nossa forma de atuar junto dos candidatos e abordar alguns instrumentos que temos vindo a desenvolver.

Discussão

A aprendizagem é segundo alguns autores um instrumento estratégico na nossa sociedade (Faria *et al.*, 2000) contribuindo para o desenvolvimento das pessoas e das suas competências. Espera-se, por isso, que o aumento dos níveis de escolaridade contribua para a promoção da igualdade de oportunidades, aumentos de competitividade/produktividade das empresas, melhores condições de empregabilidade e menor duração do desemprego, entre outras finalidades. Por isso, o NERBA, assumindo o papel de Associação Empresarial para do Distrito de Bragança, pretende com a intervenção do Centro Novas Oportunidades, que a elevação dos níveis de educação e formação aumentem a possibilidade de difundir formas de organização das empresas e outras organizações que promovam um trabalho mais qualificado, criativo, autónomo e responsável. Foi com base neste pressuposto, que se procurou evoluir desde 2002, data em que iniciamos a nossa atividade, ajustando os instrumentos e metodologias aos contextos e realidades dos candidatos com os quais trabalhamos.

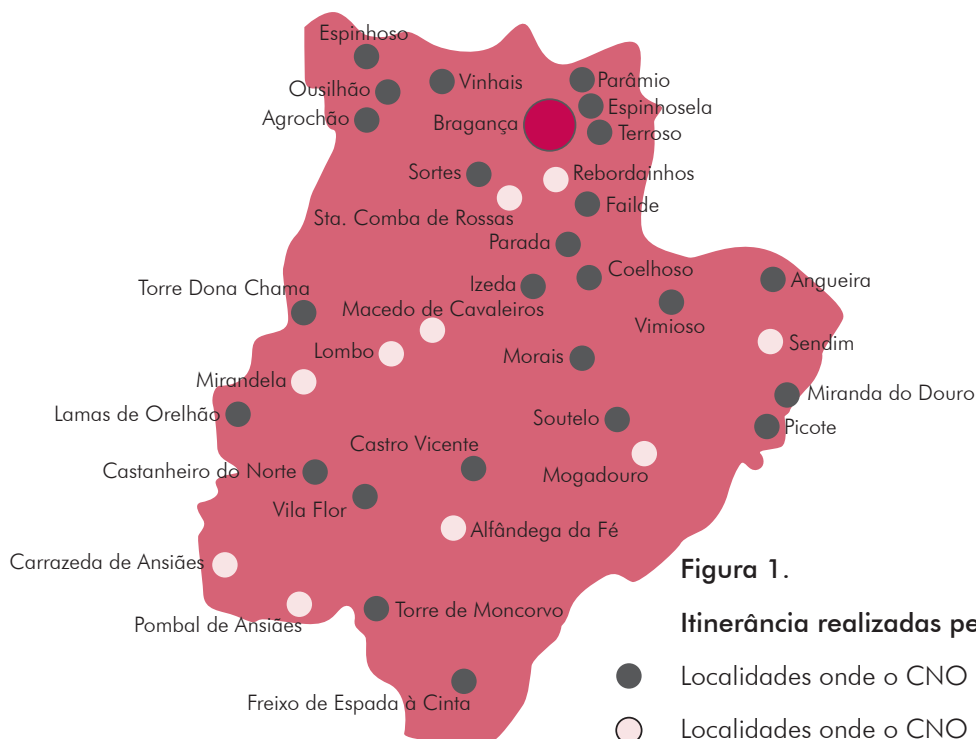


Figura 1.

Itinerância realizadas pela equipa do CNO NERBA - AE

- Localidades onde o CNO NERBA-AE esteve presente
- Localidades onde o CNO NERBA-AE está presente



O Centro Novas Oportunidades do NERBA, privilegiando a resposta de proximidade face às necessidades de qualificação da população adulta portuguesa, atua sistematicamente em regime de itinerância, como se pode observar na figura 1, variando muito o número de quilómetros percorridos (localidade mais próxima 21 km e a mais distante 94 km). A equipa procurando servir os adultos com quem trabalha e, simultaneamente, querendo melhorar o produto final que é o reflexo da trajetória de vida dos candidatos – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, desenvolveu um novo instrumento que designamos de guião autobiográfico para cada nível de escolaridade. Quando se fala em autobiografia ou em história de vida, supõe-se sempre uma articulação entre o passado (itinerário percorrido pelo candidato nas suas diferentes esferas de vida), o presente (circunstâncias atuais) e eventualmente o futuro (o candidato projetar-se em termos pessoais e profissionais). O que se pretende com este processo de reconhecimento e validação de competências é, justamente, construir um documento onde sejam visíveis as aquisições do candidato e a sua capacidade de as transferir para diferentes situações e contextos, demonstrando assim que são aprendizagens equivalentes a um percurso escolar. O desenvolvimento dos guiões autobiográficos permitiu-nos descolar das atividades específicas inicialmente propostas, facilitando a construção de um discurso por parte do candidato muito mais fluído e consistente, refletindo verdadeiramente a sua história de vida e evidenciando os seus saberes e saberes fazeres aplicados em inúmeras situações.

Elaborámos quatro versões: duas são os guiões que entregamos aos candidatos (um para o nível básico e outro para o nível secundário), contemplando tópicos que orientam o trabalho dos adultos. Foram também incluídos alguns exemplos (baseados em anteriores experiências de outros processos) de forma a explicar como cada candidato pode relatar ou abordar as suas vivências. As outras duas versões (existindo também uma para cada nível) são as da equipa, ou seja, criámos paralelamente outros guiões com múltiplos exemplos, estímulos e sugestões de atividades que o profissional de RVC e formadores podem utilizar para promover e enriquecer o trabalho que o candidato vai desenvolvendo. A razão pela qual não quisemos colocar muitas pistas

na versão dos candidatos, foi não condicionar os relatos, deixando abertura a cada adulto de criar a sua ordem lógica e incutir o seu cunho pessoal.

O desenvolvimento dos guiões autobiográficos possibilita estimular a pró-atividade, criatividade e autonomia dos candidatos. Facilita, desta forma, a interação com a equipa, a rentabilização do trabalho em itinerância e a criação de Portefólios mais ricos e únicos. Os Avaliadores Externos referem que estes formatos tornam a análise mais rica e interessante, auxiliando inclusivamente a validação das competências, pois a aquisição das competências é muito mais visível. Tendo em conta, alguns exemplos práticos, foi notória a diminuição de sessões para a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Os adultos possuem linhas orientadoras que ajudam na redação da sua história de vida, cruzando com os temas que se encontram estavelmente definidos nos referenciais. Para os próprios torna-se mais gratificante perceber o valor das suas histórias e como elas refletem aprendizagens significativas. Redescobrimo-nos e assumindo que sabem muito mais, que tiveram, afinal, uma vida muito mais enriquecedora do que julgavam até então. E no fim deste percurso verificamos, também, que se contribuiu para aumentar significativamente a autoconfiança, a curiosidade, a vontade de continuar a aprender. Os adultos tomam consciência de serem melhores e mais capazes do que pensavam antes de iniciar o processo.

O manual de acolhimento do candidato foi construído visando ser uma ferramenta útil na fase de acolhimento do candidato, pois pela sua estrutura em forma de resposta às questões (ex: *O que é o acolhimento?*; *O que é o diagnóstico?*; *Quem pode frequentar um processo de RVCC?*; *E se o adulto não tiver desenvolvido ou aprendido ao longo da sua vida, competências suficientes numa determinada área?*), veio facilitar a clarificação de dúvidas, compreensão dos diferentes papéis que cada elemento da equipa desempenha e as próprias etapas envolvidas neste formato de certificação de adultos. No entanto, também tem sido útil durante o próprio processo de RVC quando a equipa explica as seguintes etapas pelos quais os adultos vão passar para finalmente chegarem à certificação.



Outro objetivo no qual a equipa tem vindo a trabalhar é numa plataforma *wiki*. Esta ideia surgiu da participação numa formação visando o desenvolvimento de competências para a indução e sustentação de comunidades colaborativas, integrada num projeto da Iniciativa Comunitária EQUAL, associada a um *wiki*, centro de recursos virtual. Criamos cinco ligações principais onde colocamos algumas informações: 1) constituição da equipa; 2) momento de reflexão e discussão (reflexões dos Avaliadores Externos, reflexões dos candidatos, reflexões da equipa, reflexões dos empresários, partilha com outros Centros Novas Oportunidades); 3) instrumentos (fase diagnóstico, processo de RVC, formação complementar, referenciais de competências-chave); 4) espaço leitura (acesso a bibliotecas e livros e a nossa sugestão de um livro); 5) comunicação (adultos certificados, sessões de júri, sessões de divulgação, participação em eventos). Pretendemos que seja uma ferramenta de trabalho da equipa mas também de interação com os adultos e outros agentes que diretamente ou indiretamente estejam ligados à Iniciativa Novas Oportunidades. Contudo, no momento presente, apenas é explorada e alimentada pela equipa que recolhe alguns testemunhos e reflexões do exterior. Isto porque com este tipo de plataforma não nos é possível criar áreas reservadas de acesso, por conseguinte, procuramos agora outra alternativa — conciliar o *moodle* podendo assim partilhar e trocar informações com o exterior.

Conclusão

Este processo tem constituído uma adaptação constante, por parte da equipa, às idiossincrasias dos candidatos, procurando inovar e melhorar a abordagem de evidenciação de competências. Podemos afirmar que o cruzamento das itinerâncias e a implementação das novas práticas de trabalho revelam resultados positivos, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas e das suas competências. Chegamos a locais onde não existem estruturas de educação — formação de Adultos, contribuindo assim para a igualdade de oportunidades e inclusão social.

Referências Bibliográficas

- Bragança, Ângela, Joaquim Coimbra e José Castro (2011). “Em busca de novas oportunidades: A autoeficácia na promoção da aprendizagem ao longo da vida”. In Livro de resumos III Jornadas de educação e Formação de Adultos, Coimbra.
- Caetano, A., Imaginário, L., Castro, J., Coimbra, J. e Melo, A. (2011). “Entre o reconhecimento de aprendizagens adquiridas e o (re)conhecimento da cidadania”. Livro de resumos III Jornadas de educação e Formação de Adultos, Coimbra.
- Faria, Luísa, Paulo Rurato e Nelson Santos (2000). “Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto sócio-laboral”. In *Análise Psicológica* 2 (XVIII), pp 203-219.
- Lima, Licínio (2010). “A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na ‘sociedade da aprendizagem’”. *Revista Lusófona de Educação* 15, pp 41-54.



11. Projeto Novas Oportunidades a Ler+ : a promoção do gosto pela leitura no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Vendas Novas

Adélia Bentes - Coordenadora do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Vendas Novas

Resumo

Estudos recentes têm demonstrado a persistência de níveis de iliteracia particularmente alarmantes na população portuguesa, apesar dos esforços que têm vindo a ser feitos para inverter a situação.

Novas Oportunidades a Ler+ é um projeto do Plano Nacional de Leitura, em parceria com a Agência Nacional para a Qualificação, que visa apoiar o desenvolvimento do gosto pela leitura junto do público da Iniciativa Novas Oportunidades. Pretende-se, com este projeto, contribuir para a melhoria dos níveis de literacia dos adultos envolvidos na Iniciativa Novas Oportunidades, bem como fomentar o gosto pela leitura junto dos seus familiares e amigos, contribuindo, desta forma, para desenvolver os níveis de literacia da população portuguesa.

O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Vendas Novas fez parte do primeiro grupo de Centros Novas Oportunidades que aderiu ao Plano Nacional de Leitura e tem desenvolvido um conjunto de atividades e iniciativas que integram o seu projeto. Nesta comunicação, serão apresentados os objetivos, as estratégias e as atividades desenvolvidas pelo Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Vendas Novas no âmbito da projeto *Novas Oportunidades a Ler+*. Serão também apresentados alguns resultados da avaliação do projeto, relativos ao ano 2010.

Contextualização

Criada em 1975, a Escola Secundária de Vendas Novas (ESVN) tem tido um papel central na vida dos cerca de 12.000 residentes que constituem a população de Vendas Novas (INE, 2007), um pequeno concelho do distrito de Évora, conhecido como “A porta do Alentejo”. Em 2006, com a criação do Centro Novas Oportunidades (CNO), deu-se a abertura da escola a toda a comunidade, proporcionando a centenas de adultos uma oportunidade de retomarem percursos formativos. Na maioria dos casos, a passagem pelo Centro Novas Oportunidades deixa marcas indeléveis nos candidatos, que se redescobrem e reconstróem como indivíduos e como aprendentes, redefinindo projetos de vida e de educação aos quais é necessário dar resposta.

Teresa, 36 anos, com uma certificação B3, escreveu no seu PRA: “Depois de concluir o RVCC descobri

que todos nascemos para uma vida verdadeiramente humana. Com isto quero dizer que não temos apenas direito ao trabalho, à saúde, a uma casa, mas também direito à liberdade para escolher e aprender”. Havia, pois, que dar resposta à Teresa e a muitos outros cidadãos que concluíam os seus processos de certificação, mas que queriam continuar a aprender e nos perguntavam: “E agora?”

Defensora de uma perspetiva globalizante e alargada sobre a aprendizagem, e tendo em mente os princípios da aprendizagem ao longo da vida, enunciados no *Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida* (2000), a equipa do Centro Novas Oportunidades considerou importante oferecer, em articulação com a escola, contextos de aprendizagem formal, não formal e informal que possibilitassem o envolvimento dos adultos em experiências de aprendizagem muito diversificadas,



visando manter o estímulo intelectual, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem.

Paralelamente, constatámos que, à semelhança do que acontecia à escala nacional, o nosso público tinha poucos hábitos de leitura e de escrita, apresentando baixas qualificações escolares e baixos níveis de literacia. Estudos recentes, têm vindo a evidenciar que há uma relação entre os níveis de literacia e o desenvolvimento socioeconómico das regiões ou o envolvimento em percursos formativos (2009). É, pois, premente inverter a situação e aproveitar todos os contextos para estimular o gosto pela leitura.

É neste contexto que surge, em 2009, a candidatura ao projeto *Novas Oportunidades a Ler+*, promovido pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) e pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), com o objetivo de contribuir para a melhoria dos níveis de literacia da população portuguesa. Das linhas orientadoras do projeto, destacam-se a criação de ambientes de leitura nos CNO, a promoção de dinâmicas de leitura integradas no desenvolvimento dos processos de RVCC, o apoio a percursos individuais de leitura e a organização de acessos regulares a bibliotecas a ao uso dos seus recursos (PNL, 2009).

Foi sem hesitação que a equipa do CNO da ESVN aceitou o desafio, pois a promoção do gosto pela leitura e pela escrita aliadas à necessidade de melhorar os níveis de literacia já faziam parte das nossas preocupações. No entanto, a adesão ao projeto permitiu-nos construir um plano de atividades sólido e coerente com os nossos objetivos e com as orientações do PNL, elaborado a partir da reflexão e do contributo de toda a equipa.

O principal objetivo do projeto é promover a aproximação dos adultos ao livro e ao texto escrito em geral, uma vez que optámos por um conceito abrangente e globalizante de leitura.

O projeto elaborado pelo CNO da ESVN inclui: atividades realizadas no âmbito dos processos de RVCC, atividades realizadas em articulação com as bibliotecas escolar e municipal e outras atividades.

Atividades desenvolvidas no âmbito do processo de RVCC

O maior desafio para a equipa foi conseguir integrar atividades de promoção do gosto pela leitura de forma articulada com e entre as mais variadas áreas. No entanto, percebeu-se que era possível fazê-lo e assim, de acordo com as recomendações do PNL, a promoção do gosto pela leitura é, no nosso CNO transversal a todas as áreas. Eis alguns exemplos das muitas atividades desenvolvidas e das quais fica um registo no Portefólio:

- Leitura e discussão de artigos de jornais, revistas e outros documentos, consultados em papel ou em formato digital;
- Pesquisas sobre autores e temas variados;
- Reflexões sobre a importância da leitura na vida do adulto;
- Relatos de experiências de leitura;
- Resposta a um questionário sobre hábitos de leitura, que visa consciencializar o adulto de que a leitura faz parte do seu quotidiano e de que tem competências de leitura, o que é um fator importante para que o adulto queira ler mais;
- Visitas às bibliotecas municipal e escolar.

Atividades desenvolvidas em articulação com a Biblioteca Escolar

A Escola Secundária de Vendas Novas dispõe de uma moderna e bem equipada biblioteca onde os candidatos podem ter acesso a livros, revistas, jornais, material audiovisual e equipamento informático. Logo, a biblioteca tem sido um espaço privilegiado no que respeita à organização e dinamização conjunta de atividades de leitura:

- Incentivam-se os candidatos a frequentarem a biblioteca, quer inseridos em grupos, quer autonomamente, com os mais variados objetivos: pesquisas, consultas, leitura de jornais, revistas e livros, requisição de obras e utilização do equipamento informático;



- Organizam-se visitas à biblioteca escolar, com sessões de formação de leitores, onde os candidatos ficam a conhecer o espaço e as suas valências, aprendem a localizar documentos, a procurar, selecionar e tratar informação;
- Organizam-se oficinas e ações de formação/sensibilização sobre temas variados: o novo acordo ortográfico, referências bibliográficas, realização de trabalhos de pesquisa, temáticas ambientais;
- Visualizam-se filmes, seguidos de debate;
- Participa-se na Semana da Leitura, procurando organizar atividades destinadas ao público adulto, promovendo atividades intergeracionais: partilha de experiências de leitura, divulgação de livros/textos;
- Dinamiza-se um grupo de leitores “Chá com Livros sénior”. Pelo interesse que tem suscitado, pelo impacto que tem tido e pela regularidade com que se realiza, o grupo de leitores merece aqui um lugar de destaque. Com efeito, os grupos de leitores têm como finalidade a descoberta de diferentes formas de aproximação aos livros e à leitura. No nosso caso, um grupo de pessoas reúne-se mensalmente na biblioteca escolar para, de forma informal, falar das suas experiências de leitura do livro do mês. Para tornarmos o ambiente mais acolhedor e descontraído, acompanhamos a conversa com chá e biscoitos. Pretende-se, através dos livros previamente selecionados, introduzir temas para discussão ligados à vida e à história de todos, visando, desta forma, aumentar o prazer de ler, estimular o debate, a reflexão e a partilha de experiências, proporcionando um espaço de aprendizagem informal, aberto à comunidade. As reuniões mensais complementam-se com a organização de outros eventos relacionados com a leitura: exposições temáticas, passeios relacionados com autores/livros, sessões de leitura em grupo, visitas a feiras do livro e encontros com escritores.

Em 2010, as dinamizadoras (coordenadora do CNO e professora bibliotecária) elaboraram um folheto de divulgação da atividade, explicando o que é um grupo de leitores, de que se fala, como se

participa, que atividades se desenvolvem e propondo dez títulos, que foram submetidos à aprovação do grupo, na altura ainda bastante irregular. Privilegiaram-se autores portugueses, tentando abarcar vários géneros e indo ao encontro dos interesses e das competências de leitura dos elementos.

Em setembro de 2010, os resultados eram já visíveis: o grupo tornou-se coeso, embora sempre aberto a novos membros, a lista de livros para 2011 foi já elaborada pelo grupo, que integra leitores mais e menos experientes, com experiências de vida muito distintas, o que o enriquece; tendo-se tornado também uma forma de ligação ao CNO de adultos que concluíram o seu processo de RVCC.

Atualmente, o grupo de leitores, que reúne mensalmente, conta com a presença assídua de oito a doze elementos e está já a preparar as propostas de leituras para o próximo ano, pois todos manifestaram vontade de continuar a pertencer ao grupo. Há a destacar, nesta atividade, a regularidade com que se realiza, e que tem sido fator determinante para a criação ou melhoria dos hábitos de leitura dos seus membros, que têm conseguido ler um livro por mês, apesar de não ser condição determinante para participar no grupo, todos querem ler, para poderem participar na discussão.

Atividades desenvolvidas em articulação com a Biblioteca Municipal

À semelhança do que acontece com a biblioteca escolar, também a Biblioteca Municipal de Vendas Novas é nosso parceiro no projeto *Novas oportunidades a Ler+*. Trata-se de um equipamento cultural de elevado interesse, que, regra geral, não é devidamente aproveitado pelos cidadãos.

De entre as atividades planificadas e desenvolvidas em colaboração com a biblioteca Municipal, destacamos a visita guiada feita por todos os cidadãos que iniciam processos de RVCC, durante a qual, os que ainda não têm cartão de leitor, procedem à sua inscrição. Esta visita é devidamente preparada pela equipa, que elabora um guião destinado a orientar o adulto na elaboração de uma reflexão que será mais tarde colocada no PRA.



Há depois um conjunto de atividades que incluem a apresentação de livros, o encontro com escritores, as sessões de leitura e a comemoração de efemérides, que são também desenvolvidas em colaboração com esta biblioteca. No entanto, estamos cientes de que há ainda um longo caminho a percorrer, pois uma grande percentagem dos candidatos continua a ter a ideia, errada, de que a biblioteca é quase exclusivamente para o público infantil.

Outras atividades

- Criação do canto da leitura no CNO — uma zona da sala de trabalho da equipa foi decorada com imagens e textos relacionados com os livros e com a leitura. É também nesse espaço que existe uma “Mesa de Livros”, destinada à partilha de livros entre os elementos da equipa e os adultos;
- Dinamização de um blogue (companhiadlivros.blogspot.com), criado com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das atividades do CNO, na área da promoção do gosto pela leitura. Seria importante, de futuro, conseguir motivar os adultos para uma participação mais ativa no blogue, o que até à data ainda não aconteceu, provavelmente porque o público-alvo tem poucas competências informáticas;
- Participação nos “Jogos Florais Interescolas”. Por sugestão da equipa, o concurso passou a ter mais um escalão, destinado à população adulta da escola, tendo em conta que alguns candidatos já tinham ou têm desenvolvido hábitos de escrita, pensou-se que seria importante valorizar essas competências e estimular o exercício da escrita;
- Fruto de algumas oficinas de escrita que têm sido realizadas e do incentivo que tem sido dado aos adultos, o CNO tem já uma boa coleção de textos, que estão a ser revistos e organizados visando uma possível publicação;
- Criação no Boletim do CNO do “Espaço da Escrita”, destinado à divulgação de textos dos candidatos;
- Elaboração de listas de livros recomendados.

Divulgação

A divulgação do projeto e do conjunto de atividades que o constituem tem sido feita através de:

- participação em encontros, seminários e reuniões de acompanhamento;
- cartazes e desdobráveis;
- boletim trimestral do CNO;
- rádio local;
- portal do PNL;
- página da Direção Regional de Educação do Alentejo.

Resultados

Os resultados começam a ser visíveis, pois são muitos os candidatos que, no fim do processo de RVCC, referem como mais-valia o facto de terem começado a ler e a escrever com mais frequência. A professora bibliotecária referiu o facto de ter aumentado a procura de documentos, sobretudo livros, por parte do público adulto. As nossas atividades são, normalmente, objeto de avaliação por parte dos participantes, mediante o preenchimento de uma ficha de avaliação da atividade. Na grande maioria dos casos, as atividades têm tido parecer muito favorável do público, que tem salientado aspetos como o interesse e a pertinência das atividades.

Tendo em conta que o nosso objetivo é proporcionar aos adultos em processo de RVCC oportunidades de contacto com o livro e com o texto escrito, indo ao encontro dos seus interesses e objetivos, parece-nos que temos cumprido a nossa missão. No entanto, estamos cientes de que este é um trabalho de continuidade, que não se coaduna com atividades pontuais e desarticuladas, mas que exige persistência, coordenação e continuidade.



O futuro

Pela sua pertinência e pelos resultados alcançados, o projeto *Novas Oportunidades a Ler+* irá ter continuidade no nosso Centro Novas Oportunidades, uma vez que é fundamental continuar a promover o gosto pela leitura e pela escrita junto da população adulta, não só como forma de melhorar os níveis de literacia desta faixa etária, mas também como forma de, através da família, promover o gosto pela leitura junto dos mais novos. Pelo que, existem já alguns planos para o futuro, dos quais destacamos a publicação de um livro de poesia, com trabalhos de adultos dos Centros que constituem a Rede de Centros Novas Oportunidades do Alentejo Central; a divulgação do projeto “*Bookcrossing*”, com a criação de um “*Ponto Bookcrossing*”, especialmente dedicado ao público adulto, no CNO e a participação numa parceria europeia, que permitisse a partilha e a mobilidade de técnicos e de adultos.

De facto, acreditamos que muitos dos cidadãos com quem trabalhamos, hoje, acreditam que “*Ler+ compensa*”. É o caso de Maria Roberto, que, a propósito de livros, confidenciou no seu PRA: “*Os livros sempre foram os companheiros silenciosos, mas o conteúdo da sua leitura fez um ruído permanente na minha vida. Ensinarão-me a ser livre.*”



Referências Bibliográficas

- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas.
- Data Angel Policy Research Incorporated (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Novas Oportunidades a Ler+*. Obtido em 10 de maio de 2011, de Plano Nacional de Leitura: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/novasoportunidades/uploads/brochura_ler_compensa.pdf



12. “O animal que espeta os cornos no destino” *** — subsídios para uma análise histórica das políticas de Educação de Adultos em Portugal (1911 a 2001)

José Noras - Formador do Centro de Novas Oportunidades do ISLA/Santarém

Resumo

Nesta comunicação, pretendemos promover, sobretudo, a análise historiográfica dos processos da educação de adultos em Portugal. Estabelecemos um horizonte cronológico alargado, o qual se inicia com a instauração da República, terminando no início do século XXI. No ano de 2001 assistimos a uma mudança fundamental de paradigma em relação à educação de adultos. Por outro lado, ainda que as experiências de andragogia tenham raízes mais profundas no nosso país, para além do advento da República, só a partir daí foram enquadradas em políticas públicas de educação. Já a experiência recente da Iniciativa Novas Oportunidades constituirá um facto sociológico de extrema importância, sendo vital a sua abordagem para qualquer estudo sistemático sobre a educação de adultos. Contudo, como de certo compreenderão, será ainda cedo para uma análise histórica objetiva deste processo. Aliás, de um ponto de vista epistémico a objetividade em História assenta, também, num necessário desfasamento temporal dos factos em análise.

Desta forma, num momento inicial da nossa alocução, evocaremos as experiências de educação popular da I República, avaliando de que forma se integraram no projeto global da educação republicana. Posteriormente, referiremos os processos existentes de educação para adultos durante o Estado Novo, verificando como algumas respostas posteriores à revolução democrática evoluíram de processos pré-existentes na última fase da ditadura, mas fundamentalmente de antigos modelos republicanos. Por fim, abordaremos, em jeito de síntese, o enquadramento da educação de adultos no sistema de ensino e a sua evolução, nas várias modalidades, nas últimas três décadas.

Depois de traçado um quadro histórico do problema da educação de adultos entre nós, questionaremos as implicações ideológicas dos modelos propostos. Destarte, o título da comunicação, retirado da poesia de Natália Correia, pretende equacionar a problemática das relações entre Estado, agentes da educação de adultos e sujeitos da andragogia, antecipando o debate necessário sobre o real impacto destas políticas na emancipação dos cidadãos.

Nesta comunicação, pretendemos promover, sobretudo, a análise historiográfica das políticas e dos modelos da educação de adultos em Portugal, entre 1911 e 2001. Estabelecemos, à partida, um horizonte cronológico alargado, iniciando-se com a reforma republicana do ensino (1911) e terminando no último ano do século XX, com a criação dos primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC)¹¹. Nesse ano de 2001, assistimos a uma mudança fundamental de paradigma em relação à educação de adultos no nosso país. Por outro lado, foi todo um século de tentativas, de desaires e de sucessos

(muitas vezes efémeros, como costumam ser os sucessos na educação) que nos permitiu chegar aqui. Trata-se, inegavelmente, de um percurso que importa estudar e equacionar. A escolha da data de 1911 não necessitará de grandes justificações. A implantação da República consubstanciou uma nova lógica política no enquadramento da educação como função do Estado. Inclusivamente, parece-nos que um futuro estudo sobre estas matérias se deva centrar num “século XX republicano”, por assim dizer, ainda que com um vasto interregno ditatorial. Efetivamente, aliás, como denotamos nesta breve alocução, as experiências na educação para

*** Natália Correia, (1999). Queixa das almas jovens censuradas, in Poesia Completa. Lisboa: Dom Quixote.



adultos terão raízes mais profundas no nosso país, anteriores ao advento da República. Contudo, só a partir desse momento político, essas medidas e experiências passariam a ser enquadradas em políticas públicas de instrução, pressupondo a existência de um “sistema de ensino”¹².

Neste quadro temporal, não abordamos a recente Iniciativa Novas Oportunidades, a qual constituirá um facto sociológico de extrema importância, vital para qualquer estudo sistemático, nessa área, sobre a educação de adultos. Contudo, como decerto compreenderão, será ainda cedo para uma análise histórica objetiva deste processo. Para nós, aliás, de um ponto de vista epistémico para além de ética, a objetividade em História assenta, igualmente, num necessário desfasamento temporal dos factos em análise¹³.

Justificada a periodização adotada, convém definir, mais concretamente, o objeto de estudo, a par de algumas considerações metodológicas. Começando pelo método, este é um trabalho de síntese, elaborado através da recolha, da leitura e da análise do que se tem publicado sobre a matéria. Esta comunicação não tem qualquer veleidade de “ensaio acabado” ou “estudo definitivo” (o que seria impossível neste espaço), pretendendo, fundamentalmente, problematizar ideias e perspetivar um caminho para investigações futuras. Destarte, se por agora nos quedamos (sobretudo devido a motivos de economia de tempo e de espaço) por uma leitura cronológica dos acontecimentos, acompanhada de algumas reflexões, para futuro consideramos vital a possibilidade de uma investigação de campo, mais profunda, mobilizando metodologias da história e das ciências da educação. Nessa pesquisa futura, será importante a recolha de testemunhos orais, hoje uma fonte histórica essencial, a qual convirá salvaguardar ainda em vida dos intervenientes (o que ainda nos parece possível, pelo menos para os períodos ditatorial e pós-revolução democrática)¹⁴. Num trabalho desta natureza, para além do tempo e do método, importa clarificar o que é a “educação de adultos”. Também designada por “andragogia”¹⁵, a educação para adultos, como já apontou Alberto Melo, não depende, geralmente, de “grandes reformas” preconizadas por “pensadores de renome”, ao contrário de outros aspetos da história

da educação, centrando-se muitas vezes em experiências de forte cariz social, dinamizadas, quase sempre, pelas próprias comunidades locais ou por movimentos sociais¹⁶. Acompanhando a explicação de Alberto Melo, falar de “educação de adultos” só fará sentido após a criação, ainda que embrionária, de um sistema de ensino associado à “invenção da criança” e ao recuo do trabalho infantil¹⁷. Transpondo estas considerações para o quadro conceptual da história da educação em Portugal, verificamos que pouco sentido terá a expressão antes do século XIX.

Na verdade, o ensino foi tutelado, quase exclusivamente, pelo clero até à reforma pombalina, reproduzindo lógicas de segregação social que garantiam apenas a alguns o acesso a estudos rudimentares e, a montante, permitiam, a uma ínfima minoria, a real possibilidade de prossecução da sua educação. A Idade Moderna e o humanismo trouxeram consigo os germes de um novo modelo económico, no qual a própria instrução teria um papel importante para a mobilidade social¹⁸. Porém, essas mudanças foram seculares, materializadas em processos lentos de alteração de estruturas e de mentalidades, as quais, mesmo nos países onde a revolução industrial “ataca mais cedo”, demoraram muito tempo a ter resultados concretos, no que respeita à democratização do acesso ao ensino. Em pleno século XIX, nos movimentos sindicais e mutualistas poderemos encontrar as primeiras experiências de educação de adultos (referidas também por Alberto Melo, no caso inglês). Tanto quanto hoje conhecemos, esses modelos só chegariam ao nosso país, com a República, ou melhor, com o movimento republicano¹⁹.

Desta forma, decorrente do que já afirmámos, à partida, parece-nos, de certo modo, anacrónico utilizar os termos “educação de adultos” em Portugal para realidades anteriores à revolução liberal de 1820 e à tentativa de criação de um sistema de ensino obrigatório com a reforma de Passos Manuel em 1836. De qualquer modo, não rejeitamos a possibilidade de se encontrarem experiências “protoeducativas” antes de oitocentos que possam ter influenciado posteriores políticas ou modelos educativos para adultos — realidade provável entre associações mutualistas ou entidades corporativas



da pequena e da média burguesia. Por outro lado, as instituições medievais de ensino, sobretudo as universidades, estiveram sempre preparadas para receber adultos no seu seio, até porque a definição de “adulto” será muito variável mediante a época histórica, mas essa discussão não cabe aqui.

O processo político e revolucionário consubstanciado na proclamação da República Portuguesa, em 5 de outubro de 1910, teve origem em múltiplos fatores económicos, sociais e culturais, entretanto clarificados pela investigação e pela historiografia daí resultante, nos últimos anos. De entre esses fatores, terá sido vital a assumpção pelos cidadãos do “ideal republicano”, sobretudo a partir de 1891, como alternativa política, clara e possível, de modelo social, o qual se pudesse materializar na realidade portuguesa, em oposição ao rotativismo parlamentar da Monarquia ou às experiências ditatoriais efémeras do início do século XX. Como base desse modelo social, o “homem novo da República” seria um “homem letrado” e a meritocracia proposta pelos republicanos só teria possibilidade de existir com uma verdadeira democratização do ensino. Não nos vamos alongar, sobre as políticas educativas da I República, nem temos possibilidade de destrinçar mito e fantasia de realidade, nesta comunicação. No entanto, será importante observar que, oficialmente ou de forma espontânea, enquadrada em políticas públicas e em escolas do novo Ministério da Instrução Pública ou sustentada em coletividades sindicais e cívicas, a educação para adultos mobilizou, à época, milhares de portugueses. Essas experiências não terão tido resultados espetaculares, mas os poucos sucessos obtidos parecem surpreender o paradigma tradicional do “glorioso fracasso” das políticas educativas republicanas²⁰.

A política republicana para a educação de adultos, na lógica da tentativa de universalização do ensino primário, veio reformular os programas de alfabetização dos governos regeneradores com a criação das Escolas Móveis²¹. Este programa teve um alcance muito superior ao programa de 1882. Segundo os dados disponíveis, entre 1882 e 1897, frequentaram os curso de alfabetização 5797 adultos, tendo 2004 sido aprovados. Ao passo que as escolas móveis terão tido ligeiramente mais de 200 000 adultos inscritos e cerca de metade dos

mesmos aprovados, com a alfabetização concluída²². Com estes dados, podemos comparar o aumento dos adultos inscritos processos educativos com o das crianças. Assim, se a audiência do ensino primário com a República aumentou 24,5%, para um período sensivelmente idêntico, a audiência das Escolas Móveis aumentou 333% em relação aos programas equiparados do período monárquico²³. Evidentemente, estes números não disfarçam o tímido recuo no analfabetismo, durante os 16 anos de I República, de 75,1% para 67,8%. Todavia, convém ressaltar que esse recuo de 7,3% de analfabetos em cerca de vinte anos, não teve qualquer paralelo com os fracos resultados obtidos no regime monárquico em iguais períodos²⁴.

António Nóvoa, por outro lado, salientou que o aspeto mais pernicioso do programa de alfabetização republicano foi basear-se “em pressupostos redutores (...) porque restringem a aprendizagem à alfabetização”²⁵. De facto, já Adolfo Coelho, numa das famosas Conferências do Casino, desconstruía o paradigma do “alfabeto” miraculoso que retirava do opróbrio as populações incultas. Mais do que defender outros níveis de escolarização, Adolfo Coelho pretendia valorizar as aprendizagens próprias, rurais e sociais, da população analfabeta, fazendo ver de modo bastante crítico que, em muitos casos, alfabetização não significava emancipação intelectual.

Na época, a principal crítica do programa relacionou-se com a falta de preparação dos “professores de adultos”, aspeto contraditado no estudo de Cândida Proença²⁶. Outras críticas ao programa das Escolas Móveis reduzem este ensino à mera propaganda para legitimação do novo regime. A defesa ideológica da República está bem presente nos programas de alfabetização e, no próprio ensino primário, por exemplo na disciplina de “formação cívica” ou na filiação política dos intervenientes. Neste ponto, no entanto, afastamo-nos, em parte, das críticas de António Nóvoa²⁷. Todos os regimes e todas as revoluções procuram formas de legitimação, por isso acreditar num sistema de ensino ideologicamente inócuo é ingénuo. Também nos dias de hoje, de uma forma ou de outra, fazemos nas nossas escolas a apologia da revolução democrática de 1974.



A aposta total na alfabetização tanto de adultos, como de crianças, com a tentativa gorada de implementação duradoura do ensino primário superior, parece ter sido a maior falha do programa educativo republicano. Na verdade, foi com base no modelo republicano, reformulado ideologicamente, mas como os mesmos pressupostos redutores, pedagogicamente falando, que o Estado Novo prepararia as suas campanhas de alfabetização.

A par do ensino oficial, a par da precoce reforma da Universidade, em 1911, ou a par do subsequente reenquadramento do ensino secundário e técnico, existiram, neste período, múltiplas experiências de educação popular. Na verdade, dois momentos da nossa história recente merecem estudos específicos dessas dinâmicas de educação popular. Referimo-nos, por um lado, como veremos adiante, ao período do pós-revolução democrática de 1974 e, por outro lado, à década e meia que antecede o golpe republicano de 1910 e se prolonga até 1914. Organizadas em torno de múltiplos Centros Republicanos, as conferências, as palestras ou as aulas de educação popular procuravam, um pouco por todo o país (ainda que 65% desse centros estivessem concentrados em Lisboa e no Porto), dar uma resposta imediata à “fome cultural” dos militantes e dos simpatizantes da República. Estas experiências mobilizavam o carisma e os conhecimentos académicos de figuras de proa do republicanismo e não estiveram isentas de alguma dose de paternalismo, quer das instituições, quer dos intervenientes. No entanto, evoluíram para outras realidades, criando, inclusivamente, instituições educativas de raiz, como por exemplo a Escola Oficina n.º 1, organizada por movimentos anarquistas e republicanos²⁸. Alguns anos mais tarde, de forma idêntica, foi criada a Academia de Estudos Livres depois designada, em 1904, de Universidade Popular.

Após a implantação da República, a criação das Universidades Livres acompanhou esse movimento de educação popular. Entre 1912 e 1913, “abrem à população” as Universidades Livres de Coimbra, de Lisboa e do Porto. Nestas escolas, a dedicação de grandes figuras intelectuais, como por exemplo Joaquim de Carvalho em Coimbra, garantiu o prestígio dos projetos e, muitas das vezes, aumentou o grau de adesão popular²⁹. Foram experiências

onde o voluntarismo imperava e o objetivo fundamental era a interação entre um público pouco instruído com interlocutores do meio académico. Nessas Universidades Livres, mais do que uma aproximação a futuras experiências pedagógicas, podemos, *mutatis mutandis*, ver a origem do modelo das atuais Universidades de Terceira Idade, desconsiderando sobretudo o fator etário, inexistente à época.

O fim da primeira I República trouxe tempos de incerteza. De facto, muito republicanos (como Mendes Cabeçadas, por exemplo) apoiaram o golpe de 28 de maio. Aparecendo a solução ditatorial como provisória foi colhendo grandes apoios, em virtude da instabilidade política, social e económica do país. Assim, do ponto de vista da instrução pública, as políticas escolares republicanas, gravemente afetadas durante a participação na Grande Guerra, retomadas em 1919, sofriam agora um novo interregno ou, pelo menos, algum abrandamento nos primeiros anos da “ditadura nacional”. Instaurado o Estado Novo, depois da “congregação de direitas” sob a figura tutelar de Salazar, o “problema da educação” foi “examinado com simplicidade, sem a mania das grandezas que prejudica todas as nossas iniciativas”, nos dizeres do ditador.

A reforma do ensino primário, promovida pelo regime fascista português, baseou-se num programa nacionalista claro, com evidentes diferenças em relação a outros fascismos europeus. Foi mais moderado no culto físico ou na exacerbação da raça, mas também possuía um forte pendor ideológico expresso, por exemplo, no “manual único” (que integra, mais tarde, “a lição de Salazar”) ou no organismo de enquadramento da juventude: a Mocidade Portuguesa. Ao mesmo tempo, aproveitando e desenvolvendo a infraestrutura escolar republicana, o Estado Novo aumenta o número de escolas, triplica o número de alunos inscritos no ensino primário (entre adultos e crianças) e reduz em 20% a taxa de analfabetismo, numa primeira fase. Com o ensino primário *de facto* obrigatório (apesar de já o ser legalmente desde 1835), a ditadura teve resultados mais eficazes no combate ao analfabetismo. No entanto, para além desses rudimentos de educação, ainda bastante vedada à população feminina, ninguém podia ver na Escola um fator de mobilidade



social. Com efeito, o sistema criado privilegiava a manutenção da ordem social existente, promovendo apenas o combate ao analfabetismo, numa lógica de legitimação interna e internacional do regime e num quadro ideológico bastante claro.

O sucesso inicial das políticas do Estado Novo não escamoteava, apesar de tudo, as dificuldades estruturais de instrução da população portuguesa. No início dos anos 50, 44% dos maiores de 7 anos, em Portugal, eram analfabetos, sendo a percentagem bem superior a 50% entre as mulheres. Neste quadro conjuntural — beneficiando também do surto industrializador do pós-guerra, o qual, timidamente, exigia operários e quadros mais qualificados — foram lançados o Plano de Educação Popular e, logo depois, a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Estas ações voltam a focar-se, quase exclusivamente, na alfabetização. Não podemos desligar a vontade do regime de investir na educação da divulgação do *World Survey Education* pela UNESCO, em 1950, no qual Portugal surgia na cauda da Europa, inclusivamente atrás do “bloco de países socialistas”. A “chaga social do analfabetismo” voltou a agitar consciências e desacreditava internacionalmente o regime. Neste contexto político, externo e interno, surgiram medidas direcionadas para a educação de adultos ³⁰.

Estes programas de escolarização para adultos duraram, *grosso modo*, entre 1952 a 1955, correspondendo à passagem de Pires de Lima pelo Ministério da Educação Nacional. Em relação ao modelo das Escolas Móveis, estes programas não inovaram muito, permitindo a frequência de um curso de educação para adultos, cujas aprendizagens não variavam substancialmente. No início, tratou-se de um curso exclusivamente noturno, mais tarde, passou a combinar também um horário diurno, tendo existido um alargamento do ano letivo neste caso. Tal como na República, é a classe média local, comprometida com o regime, que assegura as aulas dos adultos. No entanto, nesta época, já existia um corpo docente considerável no magistério primário, o qual foi mobilizado para esta campanha ³¹. Ao mesmo tempo, não será de descurar a participação de regentes agrícolas na instrução das populações, fator que também potenciou algumas tentativas de ensino mais especializado nessa área.

De qualquer modo, do ponto de vista da classe industrial que apoiava o regime, este projeto ofereceu poucos resultados práticos. A mão de obra portuguesa permanecia iletrada e com fracos índices de escolarização ou de qualificação.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos terá mobilizado mais de 400 000 pessoas, com idades superiores a 14 anos, com um ritmo de inscrições de cerca de 100 000 cidadãos por ano entre 1953 e 1955 ³². Que resultados teve esta Campanha? Qual a percentagem de homens e de mulheres envolvidas no processo? Não conhecemos dados relativos às taxas da aprovação, as quais poderão ter sido significativas, tendo em conta a linearidade dos programas. São questões que permanecem para investigações subsequentes. De qualquer modo, este exemplo enquadrou-se, perfeitamente, na lógica dominante nas políticas de educação da ditadura até à reforma do sistema em 1973. Assim, o modelo proposto não procurava qualquer tipo de emancipação das populações. Nem sequer pretendia dotá-las de uma educação que tivesse retorno económico-social, fosse do ponto de vista do indivíduo, fosse do ponto de vista da comunidade. Em termos de combate ao analfabetismo, estas medidas associadas à tentativa de universalização da escola primária, iam tendo o seu impacto. A taxa de analfabetos, entre os maiores de 7 anos, baixou para os 32,1% em 1960, atingindo os 26,6% nas vésperas da revolução democrática.

A crise académica de 1969 não só abalou os alicerces do regime político, como trouxe de volta, à arena da discussão pública, o “problema da educação”. No início dos anos 70, Veiga Simão assume a pasta da Educação, a convite de Marcelo Caetano. A vasta reforma do sistema de ensino que este promoveu visava a “democratização da escola” sem questionar a necessidade de democracia na nação. Seria essa política possível? — questiona Rómulo de Carvalho ³³. De qualquer modo, fruto das contradições de uma reforma potencialmente democratizadora concebida em ditadura, pela primeira vez na estruturação do sistema ensino, a educação de adultos não resulta de um programa temporário ou sazonal, assumindo-se o setor da “educação permanente” (assim se designava a educação para adultos) como parte integrante do sistema. Com

a entrada em vigor destas medidas, em 1973, é criado o primeiro organismo tutelar de educação de adultos: a Direção Geral da Educação Permanente (DGEP). A reforma de 1973 resultou ainda na criação dos exames “ad-hoc” para ingresso no Ensino Superior (a partir dos 25 anos) e, também, dos primeiros cursos de educação básica para adultos.

Evidentemente, esta reforma do ensino durou pouco tempo, a revolução surpreendeu-a. O golpe militar de 25 de Abril de 1974 trouxe reformas democráticas alargadas para o país e, em particular, um forte ímpeto reformador da Educação. Nos anos subsequentes ao golpe militar democrático, sobretudo durante os meses do chamado PREC³⁴, multiplicaram-se as experiências de educação popular, recuperando modelos de intervenção comunitários semelhantes aos utilizados pelos centros republicanos. Naturalmente, estas iniciativas estiveram muito mais disseminadas pelo país em comparação com o período do antes e do após revolução republicana. Por outro lado, também o âmbito das entidades promotoras, digamos assim, destas experiências de educação popular, se alargou, envolvendo juntas de freguesia, comissões de trabalhadores ou de moradores, cooperativas culturais, entre diversos movimentos sociais³⁵.

Numa análise simplificadora dos fenómenos políticos, a primeira década que se seguiu à revolução democrática foi de forte instabilidade. Aliás, na obra já citada de Rómulo de Carvalho — a qual, com as suas fragilidades, ainda hoje é referência para a História da Educação entre nós — o cientista, em 1983, conclui com apreensão a inexistência de uma lei de bases educativa, 15 governos depois da revolução³⁶.

Na verdade, entre outros aspetos, as políticas educativas dos primeiros anos do após 25 de Abril focaram-se de novo no combate ao analfabetismo elevado. Em 1976, são enquadrados legalmente os movimentos de educação popular, no sentido da prossecução de um plano nacional de alfabetização e foram estabelecidos critérios pedagógicos e avaliativos para essa realidade. Estas medidas legislativas envolveram aspetos interessantes e inovadores, tais como: a necessidade de “definição de capacidades a demonstrar pelo adulto” ou a elaboração

de um “‘dossier individual’ de que fará parte todo o material utilizado e realizado pelo adulto”³⁷.

Três anos mais tarde, em 1979, nasceu o mais ambicioso e abrangente Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEB) implementado pela Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (CNAEB)³⁸. No mesmo ano, a DGEP passou a ser designada por Direção Geral de Educação de Adultos, com um quadro de competências regulamentado³⁹. O PNAEB pressupôs vários vetores de atuação, para além da implementação dos programas de alfabetização, entre eles, a organização de uma rede de centros de cultura e de educação permanente, a nível local e regional⁴⁰. De novo, esta medida surgia correlacionada com as iniciativas de educação popular, integrando e apoiando iniciativas locais. A par de outros modelos, este programa permaneceu em vigor até ao final dos anos 80.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo vem integrar e materializar os estudos entretanto promovidos sobre a possibilidade de um ensino recorrente. O ensino recorrente para adultos é implementado, progressivamente, ao longo do final dessa década e início dos anos 90, como “segunda oportunidade” de escolarização para adultos, no quadro de sistema de ensino. Ao longo desses anos, são adotadas várias medidas no sentido da diferenciação do sistema de ensino recorrente, com a criação de programas próprios ou de currículos alternativos para o 2.º ciclo e com a estruturação deste ensino em unidades capitalizáveis para o 3.º ciclo. Ao mesmo tempo, durante a década de 80, também se começa a promover a Formação Profissional dos cidadãos. Em 1991, surgem os Cursos de Pré-aprendizagem, colocando pela primeira vez a hipótese de dupla certificação escolar e profissional⁴¹.

Consideramos que medidas tomadas nas últimas quatro décadas visando a educação de adultos em Portugal justificam um estudo mais aprofundado, que não cabe nesta resenha. Ao mesmo tempo, analisando a legislação citada e outra que fomos consultando, parece-nos clara a existência de duas fases distintas na educação de adultos no pós 25 de Abril. Assim, de 1974 a 1986, assistimos a um



período centrado na Educação Popular, baseada em programas de alfabetização inovadores, associados à renovação de realidades culturais. A partir de 1986 e, pelo menos, até ao final da década de 90, os sucessivos governos pretendem integrar a educação de adultos no sistema de ensino, ao mesmo tempo que se vão iniciando alguns programas de formação profissional. Não são, evidentemente, fases estanques, nem esse tipo de modelo dogmático pode existir em História, parecem-nos, para já, ser tendências vincadas nos processos legislativos e no próprio tecido social.

No quadro da execução de programas de financiamento de âmbito europeu, os quais já vinham sendo implementados, o final da década de 90 trouxe a criação da Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com tutela partilhada entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Segurança Social. Em 2000, foram criados os primeiros cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e em 2001, a portaria já citada, implementou a criação da rede de Centros RVCC. A criação de um sistema nacional de acreditação de competências (a partir de 2006 tutelado pela ANQ) foi, sem dúvida, a grande viragem de todos os modelos de educação para adultos em Portugal, correspondendo a anseios antigos de atores sociais diversos.

Atendemos na estrofe de Natália Correia “o animal que espeta os cornos no destino” negado no poema “às jovens almas censuradas” poderá muito bem ser — nesta nossa interpretação livre e desgarrada de cientificidade literária — a educação permanente que permite aos intervenientes um novo poder emancipatório sobre o seu destino pessoal e sobre a sua capacidade de intervenção social. Até às experiências do pós 25 de Abril de 1974, excetuando, talvez, alguns casos nos centros republicanos, nenhuma tentativa de educação de adultos tinha em conta a libertação da vontade dos intervenientes. De certo modo, também não lhes trazia, do ponto de vista da relação do poder com os cidadãos, reais capacidades emancipatórias.

A educação de adultos foi sempre polémica. Hannah Arendt, no célebre ensaio sobre a crise da educação afirma: “(...) aqueles que se propõem

educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões, afastando-os do debate político (...)”⁴². Ainda que podendo ser avaliada no contexto dos “anos 50 norte-americanos” (ou numa recusa do paternalismo no sistema de ensino em geral), a posição de Arendt reflete, no fundo, um preconceito antigo contra as práticas que aqui analisámos. A educação, seja qual for o modelo adotado, nunca é, nem pode ser ideologicamente neutra. Essa realidade não invalida que se procure tanto em adultos, como noutros sujeitos educativos, o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos.

As experiências atuais, em Portugal, no campo da educação de adultos, não parecem ter paralelo com quaisquer outras já desenvolvidas, quer pelo número de cidadãos envolvidos, quer pelo real impacto que têm na vida concreta dos indivíduos. Ao mesmo tempo, os novos mecanismos ao dispor dos adultos privilegiam uma resposta educativa baseada na autonomia dos intervenientes, pressupondo uma real propensão para a emancipação social dos mesmos.

Uma análise histórica mais abrangente da educação de adultos entre nós é necessária, podendo trazer um novo enquadramento às atuais realidades. Nesta comunicação, pretendemos trazer alguns contributos para esse propósito, no ponto de vista do aprendiz de historiador. A nossa reflexão e investigação preliminar é, ainda, a “primeira pedra” de um estudo mais vasto que poderemos levar a cabo. Ao mesmo tempo, procurámos trazer novas perspectivas de debate sobre o real impacto destas políticas e da própria educação na emancipação dos cidadãos.





13. A motivação: o fator impulsionador do sucesso dos candidatos ao processo de RVCC

Isabel Beato - Coordenadora do Centro Novas Oportunidades do Instituto Politécnico de Leiria

Sónia Vazão - Formadora de Cidadania e Profissionalidade do Centro Novas Oportunidades do Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

No Centro Novas Oportunidades (CNO) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), identifica-se um problema que se traduz pela elevada percentagem de adultos que tarda em concluir o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), chegando em alguns casos a desistir. Quando questionados, alegam razões pessoais e profissionais.

Neste âmbito, esta análise procura refletir sobre a motivação dos candidatos que se encontram a frequentar o processo de RVCC do CNO do IPL para se perceber quais as razões que explicam o abandono do processo ou o prolongamento excessivo do mesmo, e quais as estratégias que a equipa adota para motivar o candidato a obter a sua certificação de nível secundário.

Nesta sequência, tentámos, em primeiro lugar, perceber quais as motivações que levaram os candidatos a inscrever-se no CNO do IPL e compreender se o impacto destas é suficientemente forte para que o candidato consiga concretizar os seus objetivos iniciais.

Breve enquadramento da educação e formação de adultos em Portugal

Começando por citar Canário (1999:11), a Educação de Adultos (EA) tal como a conhecemos hoje é recente, mas na verdade sempre existiu. Contudo, é de facto a partir do século XX que passa a existir uma maior consciência da importância da EA e que atividades direcionadas para adultos se intensificam na Europa e nos EUA, sobretudo após a 1.ª Guerra Mundial. As reflexões teóricas sobre esta temática foram sendo debatidas em grande parte pela UNESCO, responsável pela dinamização de diversas conferências mundiais, tal como a de Hamburgo em 1997. Regra geral, os países do Norte e Centro da Europa, cedo iniciaram as alterações às suas práticas, investindo na educação de adultos ativos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (ALV), percebendo que o investimento no capital humano é a maior fonte de riqueza de uma sociedade cada vez mais global.

Este mundo global é fortemente marcado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e pela internet, exigindo que toda a população esteja

familiarizada e preparada para esta mudança, pois de acordo com Castells (2007) a internet é sem dúvida a tecnologia da liberdade, mas pode servir para libertar apenas os poderosos e oprimir os desinformados (*idem*: 317).

Neste quadro, Portugal foi ficando para trás e, até 1974, a inexistência da educação de adultos é uma realidade. Houve tentativas de implementar um sistema para corresponder a esta necessidade, como foi o caso do PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos), só implementado em 1979, mas devido a contenções financeiras acaba por não vigorar. Nos finais dos anos 90 e início do novo milénio, há ainda tentativas de colocar de pé algumas situações dentro deste âmbito, mas são sobretudo as pressões da Europa relativamente aos indicadores de baixa qualificação dos portugueses que obrigam o Governo a criar um sistema para inverter a situação.

Já bem mais tarde, em 1999, com a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), passou a haver intervenção em novos domínios da educação e formação de adul-



tos, designadamente no reconhecimento, validação e certificação de competências, contribuindo para alargar, diversificar e flexibilizar a oferta e estimular a procura. Em 2002, esta agência é extinta, passando a prossecução das suas atribuições para a DGFV (Direção-Geral de Formação Vocacional).

É desta forma que em 2005 surge a Iniciativa Novas Oportunidades como desafio para o aumento do espectro de resposta educativa, com a criação de uma rede de centros que acaba por oferecer um leque variado de opções formativas que se materializam em diferentes modalidades, entre as quais se destacam o processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), cursos EFA e formações de curta duração. O objetivo é portanto aumentar a qualificação da população ativa e fomentar a ALV, alinhando Portugal desta forma com as políticas europeias.

O processo de RVCC surge como uma prática emergente e inovadora, na medida em que os adultos possuem mais competências do que as suas habilitações demonstram, combatendo desta forma o preconceito de que a escola é o único meio de aprendizagem legítimo para obtenção de uma certificação.

São os Centros Novas Oportunidades que asseguram, entre outras valências, o sistema do processo de RVCC para o reconhecimento e certificação de muitas competências adquiridas em contextos de vida formais, não-formais e informais, tendo em vista a definição de percursos de educação e formação individualizados em função de cada adulto.

Atualmente, a educação de adultos pode ser considerada como um fenómeno social e educativo abrangente e dinâmico que envolve alfabetização, escolarização, formação profissional, apenas para enumerar algumas vertentes.

Em suma, a evolução da educação de adultos em Portugal é marcada por constrangimentos, avanços e recuos, embora atualmente se encontre num período de efetiva consolidação.

A realidade do Centro Novas Oportunidades do Instituto Politécnico de Leiria

A reflexão feita neste estudo tem em conta a realidade do CNO do Instituto Politécnico de Leiria e por isso passamos a fazer uma apresentação sumária sobre as características principais deste centro.

O CNO do IPL insere-se numa entidade pública de ensino superior, localizada na região de Leiria, tendo iniciado a sua atividade no final do ano de 2008. A atividade mais profunda no CNO do IPL é o processo de RVCC, pois trata-se da oferta interna que o centro disponibiliza. É nesta intervenção que este artigo se centra.

O Centro tem registado desde sempre uma maior procura de candidatos que desejam concluir os estudos de nível secundário. Estes são na sua maioria adultos ativos empregados, aspirando, grande parte, prosseguir estudos para o ensino superior.

Comparado com outros centros da região, mais antigos e ligados a outras instituições, o IPL não registava uma tradição na procura de público adulto para reconhecer competências. Cedo se percebeu que o centro tinha de ser móvel e deslocar-se às localidades mais pequenas da região, colaborando com Juntas de Freguesia, coletividades e empresas para cativar este tipo de público e desenvolver grande parte da sua atividade. Este trabalho, embora pese o custo de deslocações e de tempo dos técnicos, transforma-se numa mais-valia, pois leva o Centro e o próprio Instituto a várias localidades, angariando mais candidatos e aproximando mais a população.

A atividade global do Centro é bastante exigente e complexa, na medida em que cada adulto requer um acompanhamento muito individualizado. Desta forma, ao nível pedagógico, as maiores dificuldades sentidas ao longo do ano prendem-se com a captação de novos candidatos e com o nível de desistências e suspensos que se começou a verificar.

A equipa técnico-pedagógica analisa e reflete regularmente sobre esta questão e adota contactos mais regulares no sentido de motivar aqueles que se afastam do Centro.



As motivações e as estratégias para ultrapassar os constrangimentos no desenvolvimento do processo de RVCC

Qualquer processo educativo e pedagógico tem desafios inerentes que devem ser superados por todos os intervenientes ligados ao mesmo, independentemente da faixa etária dos destinatários. Como forma de superar esses desafios, têm sido delineadas estratégias pedagógicas que se procuram ajustar às diferentes realidades e, sobretudo, à diversificação das ofertas, de forma a responder às expectativas e necessidades específicas dos destinatários.

Assim, o processo de RVCC tem como principal objetivo a certificação das competências que os adultos/candidatos desenvolveram ao longo da sua vida através das mais diversas experiências biográficas, fazendo assim justiça a muitos destes candidatos que por vicissitudes financeiras e pessoais interromperam prematuramente ou não prosseguiram o seu percurso escolar. Os candidatos que se inscrevem num Centro Novas Oportunidades e que posteriormente são encaminhados para o processo de RVCC procuram, na sua generalidade, que sejam reconhecidas e certificadas essas competências e que o possam fazer através de um sistema que permite uma gestão pessoal e flexível. Muitos desses candidatos procuram essa certificação por vários motivos, desde pessoais, profissionais, entre outros, mas carece de reflexão a disparidade entre o número de candidatos que entram em processo e o que efetivamente consegue obter a certificação.

Procurar compreender os motivos que levam os adultos a efetuar a sua inscrição num Centro Novas Oportunidades e posteriormente optar pelo processo de RVCC é, no nosso entender, um ponto importante para perceber esta situação problemática e para tentar delinear estratégias eficazes que a possam solucionar, pelo menos em parte.

Assim, constata-se que algumas das principais motivações para a inscrição no Centro Novas Oportunidades do IPL estão relacionadas com a vontade/necessidade de elevação do grau de escolaridade que possuem, ou seja, por diversos motivos na sua juventude não lhes foi possível alcançar um nível desejável de escolaridade, pelo que com esta “nova

oportunidade” têm a possibilidade de o fazer. Essa vontade/necessidade de obter certificação escolar pode ser explicada por diversos motivos, que vão desde os pessoais aos profissionais. Em relação aos primeiros, podemos apontar o facto de o candidato, por variadas contingências, não ter conseguido efetuar um percurso escolar que em adulto considera satisfatório. Uma das razões para o abandono escolar, esteve muitas vezes ligado, à falta de meios financeiros, outras vezes porque, após reflexão introspetiva do próprio candidato, não teve a maturidade necessária na sua adolescência para compreender a importância do prosseguimento de estudos, facto que apenas se veio a consumir posteriormente.

Ainda no que respeita às motivações pessoais, parece-nos também interessante referir que alguns candidatos assumem que procuram aumentar o seu nível escolar para servirem de exemplo aos filhos, que se sentem tentados a abandonar prematuramente a escola, e que dessa forma podem também garantir um acompanhamento mais próximo e funcional aos mesmos, procurando fazer as atualizações mais adequadas para o efeito.

Já no que respeita aos motivos profissionais, os mesmos estão de uma forma geral relacionados com a necessidade de os candidatos se munirem das ferramentas necessárias para progredir na carreira, assegurar o posto de trabalho e até mesmo encontrar um novo emprego. Neste seguimento, verifica-se que muitos candidatos têm consciência que a Iniciativa Novas Oportunidades tem tido um efeito massivo na sociedade, pelo que podem ser facilmente ultrapassados profissionalmente por aqueles que investem na elevação das suas habilitações escolares.

Após a inscrição no Centro Novas Oportunidades do IPL, é apresentado ao candidato um leque diversificado de opções que lhe permitem o prosseguimento de estudos, desde cursos EFA, Formações Modulares Certificadas e o processo de RVCC, entre outras ofertas. Importa procurar perceber as razões pelas quais muitos dos candidatos que procuram obter a sua certificação do nível secundário optam pelo processo de RVCC. Parece-nos lógico que uma das razões seja a própria filosofia inerente



ao processo, de flexibilidade da gestão do tempo que o candidato pode desfrutar, assim como a promoção da autonomia, se apresenta para muitos como a solução ideal para a concretização desse objetivo, pois permite que o candidato desenvolva o processo ao seu ritmo e de forma mais adequada às suas contingências pessoais e profissionais.

Contudo, pelo que podemos constatar no terreno não se trata de uma explicação linear e aplicável a todo o universo dos candidatos que se encontram em processo de reconhecimento no Centro Novas Oportunidades do IPL. Esta temática tem sido, aliás, alvo de cuidada reflexão na equipa técnico-pedagógica, numa tentativa de minimizar o número de candidatos que desistem, suspendem ou prolongam de forma preocupante o seu processo, pois durante meses não desenvolvem qualquer trabalho.

A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) é sem dúvida um dos elementos da equipa que contacta diariamente com estas expectativas e motivações e que procura, dentro das suas possibilidades, auxiliar os candidatos a selecionarem a solução mais adequada às suas características individuais e contextos pessoal e profissional. Segundo ela, quando lhe foi solicitado que procurasse refletir sobre “quais as principais motivações que levam os adultos a optar pelo processo de RVCC?”, ainda está muito enraizado na sociedade em geral que se trata de um processo muito fácil e muito rápido, que requer pouco esforço por parte do candidato, sendo essa a visão que lhes é muitas vezes transmitida pelos familiares/amigos, que muitas vezes não assumem as dificuldades que sentiram para conseguir concluir o seu processo. Esta situação acaba, muitas vezes, por tornar os adultos muito resistentes às sugestões da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, pois acreditam que o processo é simples e adequado a todo o tipo de pessoas e, por isso, também o é no seu caso.

Outros, ainda, assumem que conhecem alguém que já obteve a sua certificação total do nível secundário, pelo que se seguirem este caminho entendem que terão apoio dessa pessoa, logo o desenvolvimento do seu processo será mais célere e menos complexo, quando comparativamente com as outras opções apresentadas. Apesar da insis-

tência e argumentação fundamentada da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, no sentido de desmistificar estas ideias estereotipadas e de encaminhar o candidato para a oferta que verdadeiramente se adequa ao mesmo, nem sempre o sucesso de tais esforços é alcançado. Outras vezes, é a inexistência de ofertas ajustadas ao perfil do candidato e alternativas ao processo de RVCC, tais como cursos EFA, que os direciona para este caminho.

Esta situação é muito preocupante, tanto mais que a inadequação do perfil do candidato geralmente significa que o mesmo terá muitas dificuldades em desenvolver o seu processo, razão pela qual prolonga excessivamente o mesmo e em alguns casos chega mesmo a não o concluir.

De todo o modo, quando o candidato é encaminhado para processo de RVCC, são os profissionais e os formadores que têm de trabalhar com um universo humano muito diversificado, composto por aqueles que efetivamente têm perfil e os que, pelas mais diversas razões, não o têm. No nosso entender, é também vital tentar perceber o que os leva a desistir, mesmo após um investimento pessoal significativo.

A dificuldade em gerir o tempo dedicado ao processo, à família, à profissão, a atividades sociais, entre outras, aliada ao ajuste que o candidato tem de efetuar entre as expectativas criadas pela imagem de facilitismo, ainda endémica na sociedade portuguesa relativamente a este processo, e a exigência com que é confrontado, podem, em parte, justificar a desmotivação patente em alguns dos candidatos.

No que respeita ao primeiro constrangimento, tanto os profissionais de RVC, como os formadores concordam que é o mais apontado pelos candidatos, pois muitos deles manifestam que esse é um dos problemas com que se confrontam, ou seja, a dificuldade na gestão e conciliação entre todos os aspetos da sua vida pessoal e profissional. Além disso, o processo é muitas vezes secundarizado na vida destes candidatos, pois muitos deles colocam em primeiro lugar a família e a profissão.



De referir, neste caso, particularmente no que respeita às mulheres, que ainda existe uma deficiente partilha de tarefas entre o casal, e que a mulher além da sua vida profissional ainda é sobrecarregada com a educação dos filhos e com a execução das várias tarefas domésticas, o que significa que tem menos tempo para se dedicar ao processo de RVCC, que no nível secundário exige muita dedicação, tempo e autonomia.

Outro dos aspetos que foram identificados é que mesmo as mulheres que perdem o seu emprego, por uma questão de gestão orçamental familiar, retiram os seus filhos dos infantários e assumem a sua educação, o que lhes retira tempo para que possam trabalhar. Por isso, o apoio dos cônjuges ou companheiros reveste-se de particular importância e, no caso das mulheres, pode muitas vezes ser um fator decisivo para que concluam o processo.

Ainda ao nível pessoal, foram igualmente apontadas outras dificuldades por parte dos candidatos que se prendem, por exemplo, com o facto de muitos destes terem de prestar apoio a familiares doentes ou de eles próprios se encontrarem com problemas de saúde do foro psicológico.

No que respeita à vida profissional, cada vez mais os trabalhadores sentem pressão por parte das entidades patronais, concretizada, entre outros aspetos, com a exigência de mais horas de trabalho, o que origina que o tempo disponível para dedicar à vida familiar e a outras atividades, como por exemplo o processo de RVCC, é cada vez mais escasso e que o desgaste físico e psicológico provocado por esta situação condiciona a disponibilidade mental que o candidato possui.

Esta pressão acontece porque a concorrência no mundo laboral é cada vez mais intensa, o que condiciona a capacidade reivindicativa dos trabalhadores para resistir a abordagens mais agressivas por parte dos empregadores. Outras vezes, as características específicas das funções desempenhadas ou ainda do tipo de empresas em que colaboram acabam por provocar uma instabilidade geográfica do candidato, pois em algumas situações são transferidos para outros locais, o que pode colocar em

causa o eventual bom trabalho que até aí possa ter sido desenvolvido no âmbito do processo de RVCC.

Por outro lado, existem trabalhadores independentes e empresários que sentem de igual forma a pressão motivada pela concorrência cada vez mais acérrima no mundo empresarial, o que origina que o tempo disponível para dedicar ao processo é cada vez menor.

Outro dos constrangimentos que condiciona o sucesso dos candidatos prende-se com o facto de, quando confrontados com a efetiva realidade de um desenvolvimento de um portefólio, terem de desconstruir a imagem de facilitismo que lhes é inculcada pelo seu círculo de amigos, conhecidos e familiares e que se enraizou na sociedade. Neste contexto, os próprios candidatos não estão isentos de responsabilidades, pois muitas vezes criam estes estereótipos também por desvalorizarem o trabalho que outros desenvolveram, criando dessa forma expectativas erradas, mentalizando-se que será um percurso muito fácil e rápido. Este ajuste que os candidatos têm de fazer entre as suas ideias preconcebidas e a realidade com que são confrontados provoca muitas vezes a desmotivação dos mesmos. Este é um facto que a equipa técnico-pedagógica tem de saber gerir, mas cuja tarefa nem sempre se afigura fácil.

Esta consciencialização de que se trata de um processo trabalhoso acaba por acontecer, pelo menos em parte, quando os candidatos começam a perceber a verdadeira filosofia do processo. Por outras palavras, o candidato mentaliza-se que se trata de um sistema de reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida e que pressupõe um determinado grau de autonomia para o desenvolver, o que é muito diferente do sistema escolar tradicional que frequentaram anteriormente, em que os conteúdos lhes eram apresentados, mediante as mais diversas técnicas pedagógicas, para que estes os assimilassem.

Assim, à medida que o candidato vai trabalhando no seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), vai, muitas vezes, sentindo dificuldades em fazê-lo de forma autónoma, o que muitas vezes se explica pelo facto de terem condicionantes estruturais no



domínio da língua portuguesa, quer na oralidade, quer, sobretudo, na escrita. A esta dificuldade juntam-se, muitas vezes, limitações ao nível da capacidade reflexiva crítica, pois alguns candidatos não desenvolveram da forma desejada essa competência que, por ser vital em todas as áreas de competências-chave do nível secundário, condiciona o percurso que os mesmos efetuam no processo.

Estas condicionantes, isoladas, em simultâneo ou em conjunto com outras, acabam por provocar o prolongamento do processo dos candidatos. Esta situação é mais grave quando estes não têm consciência desse facto, pois tornam-se, de uma forma geral, mais resistentes às tentativas de auxílio dos elementos da equipa técnico-pedagógica no decorrer do desenvolvimento do PRA.

Outros constrangimentos que explicam a desmotivação que atinge alguns candidatos prendem-se com aspetos mais técnicos e específicos, tais como o facto de não dominarem uma língua estrangeira, condição necessária para que o candidato solicite uma certificação total, e de não perceberem que têm de descrever e refletir sobre situações biográficas devidamente contextualizadas e não sobre temas que embora façam parte do Referencial não se enquadram na sua história de vida, uma vez que não tiveram experiências em que evidenciassem competências nesses temas.

Para muitos destes candidatos a única solução viável é a de se proporem a uma certificação parcial, o que é visto ainda por muitos adultos como sendo algo extremamente negativo, como que uma reedição do “chumbo” escolar que muitos assumem ter vivenciado na sua juventude. Esta situação leva-os muitas vezes a sentirem-se tentados a desistir, apesar de terem sido devidamente consciencializados dessas dificuldades e de ter sido efetuada uma desmistificação da situação anteriormente descrita.

Todos os constrangimentos anteriormente referenciados são um enorme desafio para a equipa técnico-pedagógica que tem que delinear estratégias para motivar o maior número de candidatos, pois perante as dificuldades que muitos sentem é a forma que têm de ajudá-los a concretizar o seu objetivo.

Para que os candidatos terminem o processo, é essencial que se invista na sua motivação, pois só dessa forma conseguirão superar as suas dificuldades. Desta forma, os elementos da equipa técnico-pedagógica têm um papel vital no incentivo e orientação do candidato, nunca desvalorizando a importância do apoio moral que os indivíduos externos ao Centro, tais como os cônjuges ou companheiros, lhe podem disponibilizar.

Uma das estratégias desenvolvidas pela equipa é o investimento na valorização das motivações intrínsecas e extrínsecas dos candidatos, dando enfoque, por exemplo, às vantagens que a conclusão do processo pode trazer, tais como, entre outras, a possibilidade de progressão na carreira, e fazendo-lhes notar que se trata de uma oportunidade única para obterem um nível escolar mais elevado.

Além destas, são também aplicadas outras estratégias que se traduzem no privilegiar do contacto presencial individual, pois é uma forma de estabelecer uma ligação afetiva, de melhor acompanhar o desenrolar do percurso do candidato e também de o auxiliar a superar as suas dificuldades. No momento da marcação destas sessões, é dada a possibilidade de o candidato as agendar consoante a sua disponibilidade pessoal e profissional. Quando não é possível a marcação de uma sessão presencial por um determinado período de tempo ou mesmo entre sessões presenciais, é estabelecido contacto telefónico com o objetivo de os incentivar a superar as dificuldades que enfrentam, demonstrando ao adulto que a equipa se interessa e que está disponível para o auxiliar a ultrapassar os seus constrangimentos.

Parece-nos de particular importância este acompanhamento individual, pois é um momento-chave para que os elementos da equipa técnico-pedagógica possam identificar as particularidades individuais, onde se incluem os seus constrangimentos, e propor novas metodologias de trabalho que sejam adequadas a essas mesmas especificidades. Este contacto também possibilita que possam ser diagnosticadas falhas que podem ser ultrapassadas com recurso a formação complementar ministrada pelos formadores do Centro Novas Oportunidades, seja ela individual ou até mesmo coletiva. No caso



da língua estrangeira, os candidatos são também incentivados a frequentar formação modular para que a consigam, eventualmente, validar numa fase posterior.

Do trabalho que a equipa tem vindo a desenvolver, conclui-se que os candidatos que possuem motivações intrínsecas, tais como o desejo de alcançar um objetivo que foi interrompido por motivações várias na juventude, neste caso o da certificação do nível secundário, e o facto de servirem de exemplo aos seus filhos, mais facilmente conseguem superar as dificuldades que enfrentam no desenrolar do seu processo de RVCC do que aqueles que, comparativamente, têm menos constrangimentos, mas que não possuem este tipo de motivações tão consolidadas.

Não se pode assumir que apenas os candidatos com motivações intrínsecas têm possibilidade de concluir o seu processo, pois aqueles que trazem motivações extrínsecas, como, por exemplo, os que estão pressionados pela entidade patronal para obter a certificação do nível secundário, também o poderão alcançar. Tudo depende da convicção das motivações.

Observamos também que os candidatos que trazem motivações intrínsecas estão muitas vezes mais receptivos ao apoio disponibilizado pela equipa. A juntar a este aspeto, também nos parece relevante a formação moral que o candidato teve e os valores que consolidou enquanto adulto, pois aqueles que são responsáveis na sua vida pessoal e profissional também demonstram sê-lo durante o desenvolvimento do seu portefólio.

Considerações finais

Do que foi dito anteriormente, parece-nos oportuno referir que os candidatos que possuem motivações extrínsecas, de uma forma geral, mais facilmente desmotivam perante as dificuldades do que aqueles que têm motivações intrínsecas.

Porém, não se pode cair no erro de se investir exclusivamente na valorização das motivações intrínsecas, pois elas não são sempre as mais relevantes para todos os candidatos.

Assim, a equipa deve ter sempre em consideração as motivações de cada candidato e que efetivamente foram o motor para a escolha do processo de RVCC e, mediante a identificação das mesmas, potenciá-las.

De facto, mais importante do que saber de que tipo de motivações se trata, o verdadeiro fator que pode impulsionar o sucesso dos candidatos é a convicção que estes têm nas suas motivações.

Nesta linha, todas as estratégias que a equipa define para apoiar o candidato devem ter em conta as suas características individuais, onde se incluem os constrangimentos que enfrentam e as motivações que possuem, pois só desta forma é possível auxiliar o candidato a concluir o processo.



Referências Bibliográficas

- Alcoforado, Joaquim (2008). “Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos”. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Canário, Rui (2007). “Multiplicar as oportunidades educativas”. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 167-173.
- Castells, Manuel (2007). *A galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Fundação Calouste Gulbenkian. 2.ª edição. 2001 Oxford: University Press.
- CIDEDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas http://ec.europa7lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf (30 out. 2010)
- Cordeiro, Luís (2007). “Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida”. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE.
- Leitão, José (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Melo, Alberto (2007). “A Educação e Formação de Adultos em Portugal como um Projeto de Sociedade”. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 193-199.
- Melo, Alberto et al. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, António (2007). “É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos”. (Entrevista concedida a Rui Seguro). In *Aprender ao Longo da Vida*, n.º 7, pp. 10-18.
- Parente, Cristina (2007) (coord.). *A Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa*. [CD-ROM] Paços de Ferreira: Associação Empresarial de Paços de Ferreira.
- Pires, Ana (2007). “Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo”. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE.



14. Os Centros Novas Oportunidades e o desenvolvimento das competências para a vida: a importância dos métodos de aprendizagem ativa

Ana Rothes - Profissional de RVCC do Centro Novas Oportunidades de Águas Santas

Mafalda Machado - Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento do Centro Novas Oportunidades Francisco de Holanda – Guimarães

Maria Gomes - Profissional de RVCC do Centro Novas Oportunidades de Águas Santas

Resumo

Sendo os Centros Novas Oportunidades instituições que promovem uma extensa oferta de educação de adultos, torna-se imperioso refletir em que medida esse trabalho deve ser desenvolvido e de que forma podem, os técnicos, melhorar o seu trabalho e enriquecer a dinâmica que se tem vindo a estabelecer neste âmbito. Neste sentido, enquanto técnicas na área da educação de adultos, tentámos aprofundar os nossos conhecimentos na área das competências pessoais e sociais adquiridas ao longo da vida e nas estratégias mais adequadas para as podermos trabalhar e desenvolver. É esse, na verdade, o grande intuito da nossa comunicação, apresentar e partilhar a nossa experiência vivenciada no Chipre, aquando da realização de um curso de formação contínua, intitulado *“Improving lifeskills through informal adult education”*, ao qual concorremos através do programa Grundtvig.

Introdução

Num mundo onde subsiste e aumenta o desemprego, a pobreza e as desigualdades sociais, a educação de adultos e, particularmente, a educação e formação de adultos que aposta no desenvolvimento das competências para a vida, ganha um papel mais relevante e crucial. Segundo a Comissão Delors (1996), mais importante que o próprio crescimento económico — ou fator essencial para que o mesmo ocorra — é o aumento do *“desenvolvimento pessoal”* e o *“empowerment”* das populações, isto é, o disponibilizar de ferramentas que permitam a cada ser humano atingir o seu máximo potencial. Efetivamente, cada vez mais importa, para fazer face ao mercado de trabalho e ao contexto social, que cada indivíduo seja dotado de uma série de competências de vida, mais gerais e completas, possíveis de serem adaptadas a todos os contextos, ou seja, que garantam a toda e qualquer pessoa grande controlo e autonomia sobre si próprio e sobre as suas decisões. Cada vez mais, é o desenvolvimento destas competências sociais e emocionais nas pessoas que parece garantir a manutenção de um emprego ou de uma relação de forma saudável e estável.

Neste sentido, enquanto profissionais da educação de adultos em Centros Novas Oportunidades e por acreditarmos que o nosso trabalho pode e deve responder às exigências económicas e sociais que vão sendo impostas, procurámos realizar uma formação no âmbito das competências para a vida, com a intenção de estarmos mais preparadas para podermos trabalhar com os adultos que nos procuram mais que apenas a sua qualificação. Assim sendo, a oportunidade de realização do curso *“Improving lifeskills through informal adult education”*, que teve lugar no Chipre no passado mês de abril, através do programa Grundtvig, surgiu como uma resposta para esta necessidade, pois logo vimos a possibilidade de obtermos mais informação teórico-prática sobre a necessidade do treino de competências de vida.

É nesta linha de ideias que surge a construção deste artigo e conseqüente comunicação, no âmbito da Conferência Internacional promovida pelo Instituto Politécnico de Leiria, denominado *“Centros Novas Oportunidades – Passaporte para o Futuro”*. Tendo por base este tema, é nossa intenção não só partilhar a experiência vivida durante a realização do curso, mas também promover uma reflexão sobre algumas pistas futuras sobre o trabalhos dos cen-



tros novas oportunidades nesta área. Assim sendo, num primeiro momento fazemos uma breve apresentação geral sobre o curso, onde incluímos uma breve abordagem sobre a educação de adultos no Chipre, e num segundo momento apresentamos uma breve contextualização teórica acerca dos conteúdos e conceitos-chave abordados no curso, para permitir um melhor entendimento do mesmo. Por fim, e em jeito de conclusão, finalizamos com uma reflexão sobre o impacto deste curso no nosso contexto de trabalho e de que forma poderemos alterar as nossas práticas para nos adaptarmos e moldarmos o melhor possível às necessidades.

O curso: *Improving lifeskills through informal adult education*

Enquanto profissionais da área da educação de adultos, desde logo vimos uma enorme potencialidade na realização de um curso de dimensão europeia. Além disso, tínhamos alguns objetivos profissionais que já vínhamos a amadurecer há algum tempo e que gostaríamos de concretizar, como:

- aprofundar conhecimentos e contactar com outras metodologias de educação de adultos;
- partilhar experiências e práticas diversas de educação de adultos;
- estabelecer novos contactos e possíveis parcerias para futuros projetos;
- trabalhar num ambiente multicultural;
- fomentar a dimensão europeia dos nossos contextos de trabalho.

Foi neste sentido que, quando tivemos a oportunidade de concorrer a um curso no âmbito do programa Grundtvig, que tem como principal objetivo melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação de adultos, através da promoção de diversos tipos de atividades de cooperação a nível europeu ⁴³, rapidamente demos início a todos os procedimentos concursais para sermos aceites no curso que havíamos escolhido: *Improving lifeskills through informal adult education*.

Este curso, já na sua segunda edição, decorreu durante cerca de nove dias na cidade de Limassol, no sul do Chipre e foi promovido pela *Association for the development of lifeskills*, sediada na mesma cidade. Trata-se de uma associação que, para além de possuir vários projetos sobre as competências de vida, que vai desenvolvendo com jovens e com adultos cipriotas, decidiu, há cerca de um ano, abrir as suas portas à união europeia e apresentar este novo projeto de educação contínua. Tendo por base uma filosofia de trabalho baseada no ser, que incide a sua atividade sobre a pessoa, a identidade, as relações interpessoais, o corpo, a mente e o conhecimento ⁴⁴, tem-se dedicado ao treino das competências para a vida — que entendem como essenciais para o desenvolvimento de um comportamento positivo e adaptativo, que permite aos indivíduos lidarem de forma efetiva com os desafios do dia a dia — através de uma metodologia de aprendizagem ativa.

Esta metodologia de trabalho esteve presente durante todas as sessões desenvolvidas, quer fossem no interior da sala de formação, quer em atividades de exterior. Na verdade, e como veremos mais à frente neste texto, ao longo de todo o curso a equipa de formadores incitou e dinamizou atividades práticas e de real experimentação, no sentido de podermos nós próprios estar envolvidos no processo de aprendizagem e de reflexão. Talvez por isso, todo o grupo participante, composto por um total de nove pessoas de quatro diferentes nacionalidades (Portugal, Eslovénia, Lituânia e Roménia) tenha desenvolvido fortes laços relacionais, de partilha e interação. Na verdade, entre todos os participantes desenvolveram-se vários momentos de aprendizagem e partilha sobre as diversas vivências profissionais prévias e sobre as temáticas a que fomos sendo expostos. Por um lado éramos levados a partilhar as informações sobre os nossos contextos de trabalho, por outro a tentar aproximar as aprendizagens que íamos realizando aos mesmos, trocando opiniões e ideias de como aplicar o que desenvolvíamos nas nossas instituições, afinal o objetivo era, enquanto profissionais da educação de adultos, melhorarmos as nossas ferramentas de trabalho e estarmos mais preparadas para diversificar a nossa ação junto dos candidatos do centro. No entanto, à medida que o curso se ia desenvolven-



do, percebemos que, acima de tudo, nós próprios estávamos a ser alvo de um treino de competências e que a cada atividade estávamos a desenvolvê-las e a afiná-las.

Com efeito, à medida que fomos aprofundando as competências sociais e pessoais privilegiadas nesta formação, que fomos desenvolvendo os exercícios de treino das mesmas, como dilemas, reflexões, jogos, trabalhos de grupo, trabalhos de campo, trabalhos artísticos e manuais, entre outros — como será detalhado mais à frente —, fomos também realizando alguma introspeção, aproximando as novas aprendizagens à nossa vida real e repensando alguns comportamentos e atitudes. Percebemos também, de forma evidente, as vantagens deste tipo de trabalho e desafio, bem como os reais efeitos destas atividades, desde que trabalhadas de forma sistemática, bem contextualizada, de forma real e experiencial. Segundo Glatt (s/d) o objetivo primário do treino de competências é permitir aos participantes tornarem-se mais pró-ativos no desenvolvimento, manutenção e melhoria das competências que ajudam a uma interação social positiva, já que ajuda, entre outros, a reduzir a ansiedade, a melhorar o autocontrolo e a mestria de resolução de conflitos/problemas, a estabelecer melhores relações interpessoais e hábitos de trabalho e, consequentemente, a ter uma melhor aceitação social pelos pares. Na realidade, ao sentirmos em nós próprios estes e outros objetivos e efeitos do treino de competências, desde logo ficámos crentes em todo o processo e fomos ganhando confiança para, enquanto técnicos da educação de adultos, podermos reproduzir, de forma adaptada, este mesmo processo junto dos adultos com quem trabalhamos.

É de salientar que, não só de exercícios práticos foi constituído o curso e que, a base de sustentação teórica é igualmente importante para podermos compreender globalmente todo este processo. Daí, termos contactado também, ao longo do curso, com as dinâmicas de educação de adultos presentes no Chipre, quer através das próprias formadoras, quer em seminários com formadores convidados. É essa partilha que pretendemos apresentar no capítulo seguinte, já que acreditamos ser um modelo mais livre e menos formal comparativamente ao nosso.

O Chipre: A educação de adultos ⁴⁵

Em 2005, o Chipre foi alvo de uma reforma de educação a fim de se reestruturar e modernizar o sistema educativo. Os principais objetivos eram melhorar a qualidade de ensino, modernizar o currículo e os métodos de ensino-aprendizagem e oferecer uma igualdade de oportunidades a todos os jovens e adultos. No entanto, apenas em 2007 surge o Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV), com o objetivo de impulsionar a formação e educação de adultos no país, nos três campos de educação: formal, informal e não-formal. Os principais desafios deste programa são, essencialmente:

- Assegurar que todos os cidadãos do Chipre, mesmo os mais carenciados e com necessidades educativas especiais, tenham uma igualdade de oportunidades no acesso à educação e formação;
- Modernizar os métodos de ensino através do uso das tecnologias; utilizar sistemas de suporte para a educação e formação de pessoas portadoras de deficiência;
- Melhorar as competências dos trabalhadores de forma a garantir a empregabilidade, dando-lhes também a conhecer as necessidades da economia;
- Promover oportunidades de formação no âmbito de competências básicas e de empreendedorismo para adultos economicamente inativos, de forma a facilitar a sua entrada no mercado de trabalho, reduzindo assim o risco de exclusão social;
- Alargar o âmbito dos programas oferecidos pelos Centros de Educação de Adultos, a fim de reforçar a cidadania ativa, educação cívica, bem como trabalhar competências na área da literacia, línguas estrangeiras e tecnologias.

Atualmente, o Chipre dispõe de cerca de 300 Centros de Educação de Adultos, tanto na zona rural como na zona urbana. Estes Centros assentam numa lógica de educação não-formal e têm como principal objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos os



cidadãos do Chipre tentando, assim, melhorar a qualidade de vida dos participantes envolvidos no projeto, para trabalhar a sua autoimagem, autoestima, de forma a contribuir para o desenvolvimento de novas competências, bem como lutar contra a desigualdade social e educacional.

As sessões desenvolvidas nestes Centros decorrem nas escolas públicas nos horários da tarde ou noite e, pontualmente, algumas da parte da manhã, consoante as necessidades. Estes centros organizam vários *workshops* (cerca de 70 temáticas diferentes) que se destinam à população em geral. Os principais temas centram-se em áreas como a literacia, tecnologias, saúde e educação física, gestão do orçamento doméstico, atividades culturais, assuntos estrangeiros, trabalhos manuais e educação parental, entre outros que possam ser do interesse dos inscritos. Estas atividades têm um custo anual de 51 euros e a participação não exige que os adultos tenham qualificações escolares mínimas, uma vez que o objetivo é valorizar e promover a aprendizagem ao longo da vida e a igualdade de oportunidades.

Paralelamente, estes Centros de Educação de Adultos também se encontram a desenvolver um projeto financiado pelo Governo, pelo Ministério da Educação e da Cultura e por fundos europeus, em que o principal objetivo é o ensino da língua grega a imigrantes. Este tem como principal objetivo eliminar a exclusão social e reforçar a coesão económica do país, já que desde 2004, com a abertura do Chipre à União Europeia, o acolhimento de imigrantes tem vindo a crescer de forma exponencial. A maior parte dos imigrantes provêm de zonas de guerra, que encontram no Chipre um país em paz, onde poderão ter acesso a novas oportunidades e reconstruir as suas vidas. Deste programa podem beneficiar as pessoas maiores de 15 anos.

O curso é gratuito e o currículo da língua grega está estruturado em três níveis de aprendizagem. As sessões decorrem duas vezes por semana, em escolas públicas. Nas aulas para além da aprendizagem da língua, o formador reserva um espaço para os adultos poderem falar abertamente sobre os seus problemas, como por exemplo a simples construção de um currículo, técnicas de procura de emprego, diferenças culturais, religiosas, entre outros.

Também têm momentos para poderem partilhar as suas tradições e aprender os costumes e práticas locais. No âmbito destes cursos também promovem atividades lúdicas e culturais, como passeios, visitas a museus e ciclos de leitura, com o objetivo de melhor os integrar na sociedade cipriota. Efetivamente, o desenvolvimento de competências linguísticas é fundamental para que possam adquirir a capacidade de comunicar confortavelmente na sua vida diária, com o duplo objetivo de promover a integração social e a promoção da igualdade de oportunidades na participação em políticas ativas de emprego.

Competências para a vida: à procura de uma definição

Nos últimos anos, o conceito de competência entrou para o campo das discussões académicas e empresariais. No entanto, no senso comum, este conceito tem vindo a ser aplicado para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa (Fleury e Fleury, s/d).

No campo dos debates sobre este tema, percebemos que podem ser consideradas competências para a vida um número muito variável de competências e que, a relevância de cada uma delas, pode variar consoante o contexto ou a necessidade. Com efeito, para a Organização Mundial de Saúde (OMS), as competências para a vida dizem respeito às “capacidades para desenvolver um comportamento positivo e adaptativo que permite aos indivíduos lidarem de forma efetiva com os desafios do dia a dia.” Mais concretamente, estas podem ser definidas como um conjunto de capacidades cognitivas, pessoais e interpessoais que ajudam as pessoas a tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar de forma crítica e criativa, comunicar de forma efetiva, construir relações saudáveis e empáticas e gerir as suas vidas de forma saudável e produtiva.

Segundo a UNICEF ⁴⁶ é possível organizar as várias competências para a vida em três categorias: Competências interpessoais e de comunicação, que inclui maioritariamente competências de comunicação interpessoal, competências de negociação/reclusa, competências de empatia, competências de



cooperação e trabalho de grupo; Competências de tomada de decisão e pensamento crítico, que engloba, por sua vez, competências de tomada de decisão e resolução de problemas e competências de pensamento crítico; e, finalmente, Competências de *coping* e de autogestão, que compreendem as competências para o aumento do *locus* de controlo interno, competências de gestão de sentimentos e competências de gestão de stress.

As competências para a vida não se desenvolvem no vazio. Elas resultam do processamento construtivo das informações, impressões, encontros e experiências — tanto individuais como sociais — que ocorrem no quotidiano das pessoas, ao longo das suas vidas. A dimensão social é particularmente importante se pensarmos que ela atua não apenas como condicionante, mas também como promotora das mesmas, já que é precisamente para melhor enfrentar as situações sociais que as pessoas procuram desenvolver estas competências. Deste modo, percebemos que a aprendizagem das mesmas não se limita aos contextos de educação formal — tradicionalmente mais preocupados com competências instrumentais e cognitivas e menos com as dimensões reflexivas e psicossociais — mas ocorre numa grande variedade de situações e contextos de educação informal e não-formal, como sendo as famílias, os locais de trabalho, as associações, as comunidades e os *media* (Singh, s/d). Por isso mesmo, a competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou a um *know-how* específico (Fleury e Fleury, s/d), mas está em constante mutação e alteração.

Assim sendo, o trabalho e treino de competências nos indivíduos tem-se tornado imprescindível para que possam estar cada vez mais adaptados às exigências de mercado económico e social. Com efeito, atualmente a valorização de competências transversais à vida do adulto, como as comunicacionais, emocionais e sociais, são mais valorizadas que as técnicas e intelectuais. As necessidades do mercado de trabalho exigem trabalhadores polivalentes, ou seja, trabalhadores mais generalistas que especialistas, o que só pode ser construído através de uma base de educação geral (Deluiz, s/d). Parece-nos, portanto, que no que respeita aos adultos, compete aos Centros Novas Oportunidades a

tarefa, como exploramos mais à frente neste artigo, de desenvolver ações de treino de competências, de forma experiencial e tendo por base uma metodologia ativa de trabalho.

Metodologia: aprendizagem ativa

De forma genérica, podem ser definidos como métodos de aprendizagem ativa todos aqueles que envolvem os aprendentes no processo de aprendizagem, requerendo que estes realizem atividades significativas que os façam refletir sobre aquilo que estão a aprender. Assim, pretende-se que os envolvidos participem ativamente no processo de aprendizagem, explorem, descubram, tratem e apliquem a informação lendo, escrevendo, discutindo, ouvindo e refletindo no decorrer das atividades que contêm a resolução dos problemas, a análise, a síntese e a avaliação. Este tipo de metodologias assenta, portanto, numa base colaborativa e cooperativa, isto é, no trabalho de grupo e na interação entre os envolvidos, valorizando o incentivo à cooperação entre os mesmos, por oposição à competição (Prince, 2004).

Neste caso em concreto, e porque estamos a falar do treino de competências na população adulta, importa refletir sobre alguns pressupostos teóricos que orientam o processo de ensino-aprendizagem neste público, tendo optado por referir três, que consideramos mais relevantes: a Teoria da Aprendizagem Adulta, a Teoria de Aprendizagem Transformativa e a Teoria Experiencial.

A Teoria da Aprendizagem Adulta, de Malcom Knowles (cit. por Lieb, 1991), enfatizou, pela primeira vez, algumas diferenças fundamentais entre o aprendente adulto e a criança/adolescente. Para Knowles, a Andragogia — “a arte e ciência de ensinar adultos” — deve compreender algumas características fundamentais para melhor se adaptar ao aprendente adulto, tais como:



- Os adultos são autónomos e autodirecionados. Isto significa que devem participar ativamente na aprendizagem, assumindo responsabilidades (por exemplo, liderança de grupos e apresentações). Os educadores atuam sobretudo como facilitadores, guiando os aprendentes até ao conhecimento, em vez de se limitarem a transmitir a informação.
- Os adultos possuem um conjunto de experiências de vida e conhecimentos acumulados. O facilitador deve questioná-los sobre esses mesmos conhecimentos e introduzi-los na sessão, quando relevantes para o tópico em questão.
- Os adultos orientam-se por objetivos — isto é, ao inscrever-se num curso, normalmente têm uma visão clara daquilo que pretendem atingir e conseguir alcançar.
- Os adultos orientam-se pela relevância daquilo que aprendem, ou seja, necessitam de saber a razão pela qual aprendem algo e o que aprendem deve ter aplicabilidade no seu trabalho ou noutros campos da sua vida.

Complementar a esta teoria, surgem as teorias da aprendizagem experiencial e guiada, entre elas são de destacar a Teoria da Aprendizagem Transformativa, de Jack Mezirow e a Teoria Experiencial, de Daniel Kolb. A primeira foca a importância da reflexão crítica para que a aprendizagem ocorra. Mezirow sugeriu que o objetivo da educação de adultos deveria ser guiar os aprendentes até à sua transformação, isto é, provocar o seu crescimento e maturação intelectual para que, deste modo, mudassem como pessoas através da reflexão crítica sobre as suas crenças e valores. Por sua vez, a Teoria Experiencial veio destacar a importância da experiência concreta como potenciadora da aprendizagem efetiva, ou seja, acredita que a reflexão e a aquisição de novas ideias/comportamentos só surge quando os aprendentes estão de facto envolvidos de forma ativa no processo de aprendizagem.

Estas teorias vêm, desta forma, demonstrar que para o treino das competências para a vida é essencial uma aprendizagem ativa, experiencial, reflexiva e que coloque, no centro das suas preocupações e objetivos, a transformação e a modi-

ficção positiva do adulto. Todavia, a experiência concreta de trabalho com adultos que temos vindo a desenvolver enquanto técnicas num Centro Novas Oportunidades, leva-nos a ser cuidadosas já que, na verdade, nem todos os adultos são autodirecionados e autónomos no processo de aprendizagem, mostrando-se muitas vezes inseguros no mesmo, e nem todos apresentam um diverso e múltiplo conjunto de experiências de vida. Paralelamente, é necessário ter em atenção o estilo de aprendizagem adequado a cada aprendente em concreto, pois nem todos vão, necessariamente, reagir de igual forma aos métodos experienciais e ativos, sendo necessário, nesses casos, diversificar os métodos utilizados.

Nesta linha de ideias, um educador de adultos deve possuir determinadas características para conseguir desenvolver a metodologia de aprendizagem ativa, de forma correta e adequada. Com efeito, deve atuar como um facilitador da aprendizagem, sendo fundamental que ele trate todos os aprendentes com respeito e dignidade, promovendo a criação de contextos de aprendizagem inclusivos, em que sejam toleradas opiniões de vários quadrantes e em que seja respeitada a diversidade dos seus participantes — quer se trate de diversidade de género, idade, etnia, origem sociocultural ou outras. A criação deste tipo de ambientes exige do educador competências como a empatia, a escuta ativa e a aceitação (Johnson e Johnson, 1975). Os mesmos autores (1975) identificam, ainda, como competências fundamentais para se ser um bom orientador em situações de treino de competências para a vida, ter formação e conhecimentos em alguma ciência social, de modo a poder oferecer uma estrutura conceptual sólida que enquadre e torne compreensíveis os comportamentos e reações que ocorrem no grupo; ter experiência na utilização de métodos experienciais; ser capaz de dar um *feedback* construtivo, muitas vezes através da confrontação, que deve ser entendida como um convite à autoconsciência e à reflexão por parte dos membros do grupo sobre os seus comportamentos; ser capaz de modelar alguns dos comportamentos que se pretende promover. Os autores concluem, assim, que um educador neste âmbito deve não só ser um bom gestor de grupos e um bom comunicador, mas também ser um modelo dos



comportamentos e competências que se pretendem desenvolver.

Como principais exemplos de métodos ativos de aprendizagem, destacamos os jogos e os exercícios, o *role play*, os trabalhos de grupo, as atividades no exterior, as visitas de estudo, o contar histórias, o *brainstorming*, a observação, as reflexões, as apresentações orais, a escrita, a escultura, as atividades criativas, os dilemas, os linguagramas e as atividades de linguagem não-verbal (Mangrulkar, Whitman e Posner, 2001). Estas, entre outras, foram atividades que desenvolvemos ao longo do curso que realizámos e que está na base deste artigo. Através destas, aprendemos não só a desenvolver as nossas próprias competências sociais e emocionais, como também, e principalmente, a refletir como, enquanto técnicas de educação e formação de adultos, podemos aplicá-las nos nossos contextos de trabalho, de forma a desenvolvermos, também nós, ações de treino de competências.

Reflexão conclusiva: o papel dos Centros Novas Oportunidades

No contexto da realidade portuguesa, acreditamos firmemente que o papel dos Centros Novas Oportunidades é cada vez mais essencial no desenhar dos percursos formativos dos nossos adultos. Numa era em que em Portugal a procura de percursos de qualificação é cada vez maior, é preciso também refletir sobre o sentido dessa procura e no sentido mais amplo que estes centros podem ter. Na verdade, como percebemos ao longo deste texto, para além das necessidades atuais da certificação, existe também cada vez mais exigências de mercado e de estar no contexto social que exigem um trabalho diferente junto da população ativa. Efetivamente, e tal como já foi sendo referido ao longo deste trabalho, cada vez mais surgem novas tendências em relação ao trabalho, já que para além da dimensão cognitiva, competências intelectuais e técnicas, a ênfase hoje em dia é maioritariamente colocada nas competências comunicativas, sociais e comportamentais. É nesse sentido que, para além das exigências que nos são atribuídas, importa pensar como podemos, enquanto entidade ligada à educação e formação de adultos, trabalhar este treino de competências que temos vindo a referir.

Antes demais, acreditamos que enquanto técnicas nesta área, criar um ambiente positivo, de encorajamento e de autoestima nos adultos com quem trabalhamos, pode ser desde logo um primeiro passo para desenvolver um espírito de aprendizagem, partilha e em que os adultos trabalham a sua autoconfiança. Na verdade, através da nossa postura nas sessões e no contacto com os adultos, quer de forma individual, quer coletiva, o modo como nos apresentamos, dinamizamos as atividades e desenrolamos as sessões, pode ser determinante no autoconceito dos adultos e na sua postura consigo próprio e com os outros. Embora não se trate de nenhuma atividade programada, estudada e posta em prática com alguma intenção especial, parece-nos que tudo começa com as atitudes que revelamos, enquanto facilitadoras da desocultação das suas competências, sendo crucial, nesse sentido, orientar os adultos para os seus pontos fortes e para a superação dos mais fracos.

Por outro lado, tentar trabalhar, sempre que possível, estas competências de uma forma mais sistemática e intencional, é também importante. Um dos exemplos que vivenciamos a cada sessão que tivemos e que sentimos ter altos benefícios para o grupo em termos de qualidade de trabalho e conseqüente melhor comunicação, confiança e entendimento entre todos, eram as dinâmicas iniciais. Percebemos, portanto, que utilizar estas atividades no início de cada sessão, poderá ser uma mais-valia para alterar a postura dos adultos e motivá-los para todo o processo. Atividades que envolvam o toque, a diversão, a comunicação, o imprevisto, servem sempre como uma possível tentativa de criar um ambiente mais propício de interação, comunicação, empatia e respeito mútuo, o que pode diminuir as situações de conflito. Porém, importa referir que, quando ocorrem, é também importante perder tempo com a resolução dos mesmos e promover, através de casos concretos, como exemplos e exercícios, uma reflexão em grupo sobre o sucedido, pois tal pode ajudar os adultos a desenvolver competências de autoconsciência e de gestão de conflitos, igualmente importantes para as situações do dia a dia.

Ainda nesta linha de ideias, mas referindo-nos a processos que podemos desencadear de forma



ainda mais estruturada, apresentamos a possibilidade de, no âmbito do trabalho das competências de Linguagem e Comunicação e de Cidadania, tentar desenvolver atividades de treino de competências intrinsecamente relacionadas com as áreas. Competências como a comunicação verbal e não-verbal, bem como competências de autoconsciência, reconhecimento de valores e ideias, respeito pelo outro e de estabelecimento de relações, podem perfeitamente ser abordadas à luz destas duas áreas, quer através de situações reais da vida das pessoas, quer através de exercícios adequados propostos para trabalhar estes campos, por exemplo em formação complementar.

Paralelamente, e saindo um pouco da estrutura de trabalho normativa dos Centros Novas Oportunidades, pensamos que a criação de *workshops* de treino de competências poderia ser uma mais-valia e, provavelmente, uma forma mais estruturada e organizada de conseguir atingir melhores resultados. Criar estes espaços, de forma paralela ao nosso trabalho diário de acompanhamento e encaminhamento e de certificação dos adultos, pode ser, com efeito, uma alternativa para que, não descurando a nossa missão, sejamos capazes de garantir o acesso a este desenvolvimento pessoal e social por parte de todos os integrados nesta iniciativa. Além disso, estas atividades costumam ter enorme adesão por parte dos adultos, já que sentem que, com alguma consistência e de forma semiestruturada, são envolvidos em verdadeiras lógicas de educação de adultos em contextos não-formal, o que pode ter reflexos nas suas ações nos restantes contextos da sua vida. Através, por exemplo de um *workshop* de empreendedorismo, é possível trabalhar de forma coincidente aos propósitos dos centros, mas também dar resposta às necessidades prementes do mercado atual, em termos do treino das competências exigidas atualmente no trabalhador comum. Como referem Fleury e Fleury, o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa, que torna o imprevisível cada vez mais quotidiano e rotineiro.

Perante esta realidade, percebemos que compete aos responsáveis promotores de educação de adultos potenciar o desenvolvimento de competências nos mesmos, de forma a que estes possam estar mais motivados para criar dinâmicas de empreendedorismo nas suas vidas, ou seja, por forma a que possam desenvolver, entre outras, as chamadas competências para a vida, que como vimos é o conjunto de competências emocionais e sociais essenciais à realização de todo o ser humano.

Neste sentido, parece-nos que compete aos Centros Novas Oportunidades este grande desafio de acompanhar os adultos na sua evolução global, de adaptação às circunstâncias atuais e, portanto, caminhar no sentido de uma mudança não só das práticas, como também das abordagens de educação de adultos que praticamos. O treino de competências, de uma forma ativa, envolvida, baseada na reflexão, que valoriza a compreensão, a apropriação do conhecimento e garante espaço para a participação de todos, pode e deve, inevitavelmente, ser um projeto que passe pela rede de Centros Novas Oportunidades, pois parece-nos que, só assim, nestas circunstâncias, será possível o futuro dos centros enquadrar-se com o futuro das necessidades dos adultos em Portugal.



Referências Bibliográficas

- Delors, Jacques (1996). "Learning: The Treasure Within", Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO Publishing Press.
- Deluiz, Neise (2001). *A globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional*. 12/05/2011. <http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/222/boltec222b.htm>.
- Fleury, Maria e Afonso Fluery (2001), "Construindo o Conceito de Competência". In RAC, Edição Especial pp 183-196 10/05/2011. <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>.
- Richard Glatt (2010). *Social Skills = Life Skills*. 13/05/2001. http://www.ldrc.ca/contents/view_article/211/.
- Jonhson, David e Frank Johnson (1975). *Joining together: Group theory and group competencies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Lieb, Stephen (1991). *Principles of Adult Learning*. Article courtesy of University of Hawaii Honolulu Community College. 13/05/2011. <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm>. Edited/Authorred
- Mangrulkar, Leena, Cheryl WHITMAN e Mark Posner (2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. Washington: Pan American Health Organization.
- Singh, M. (s/d). *Understanding LifeSkills*. UNESCO.





15. (Re)construindo projetos: relato de uma experiência de trabalho inicial com candidatos menos qualificados no Centro Novas Oportunidades

Ana Paulino - Técnica de Diagnóstico no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Resumo

O contexto económico e social atual, assim como as profundas alterações a que temos assistido na estrutura de oportunidades formativas e profissionais, com particular ênfase, no domínio da formação e da qualificação (escolar e profissional), para a Iniciativa Novas Oportunidades, têm imposto novos desafios à (re)configuração e implementação de projetos vocacionais ao longo da vida. O processo de diagnóstico desenvolvido com os candidatos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades poderá desempenhar, de forma particular, um significativo papel de estímulo e apoio a essa (re)configuração, pelo que a presente comunicação pretende relatar uma experiência de adaptação e implementação do mesmo com públicos menos escolarizados, no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. Procurar-se-á: i) contextualizar a adaptação do processo nas necessidades observadas e nas orientações estruturantes do mesmo; ii) apresentar os objetivos, estratégias e atividades contemplados na adaptação do processo; e iii) avaliar e discutir os resultados obtidos, procurando refletir acerca de outras necessidades entretanto registadas e implicações para a intervenção futura.

Novos paradigmas da educação e formação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida

O contexto económico e social atual (enquanto contexto de crise potenciadora de fenómenos de desemprego, de precariedade laboral, de necessária reconversão e reconfiguração profissional ao longo da vida), assim como as profundas alterações a que temos assistido na estrutura de oportunidades formativas e profissionais, designadamente no domínio da educação e da formação de adultos, para que muito tem concorrido a Iniciativa Novas Oportunidades, têm imposto novos desafios à (re)configuração e implementação de projetos vocacionais ao longo da vida, favorecendo e desafiando a (re)ativação de investimentos pessoais, empresariais e sociais na educação, formação e qualificação ao longo da vida, no contexto de outros projetos de construção e realização pessoal, profissional, social e cultural.

Neste contexto, a Iniciativa Novas Oportunidades configurou um importante estímulo à construção, pessoal e social, de outras formas de significar e relacionar-se com a realidade, considerando em particular as dimensões da formação e da qualificação (de modo muito significativo para as

populações menos qualificadas em termos académicos e profissionais) e, de uma forma mais ampla, a reconfiguração dos investimentos pessoais nos seus contextos de vida. Em primeira instância, pelas “Novas Oportunidades”, o acesso à formação e à qualificação tornou-se mais generalizado, sobretudo para aqueles que há muito interromperam o seu percurso escolar e que, por motivos diferenciados, não procuraram ou não tiveram oportunidade de configurarem ou investirem, previamente, em projetos de formação e qualificação académica e/ou profissional. As motivações que conduzem a este investimento são, inevitavelmente, distintas, muitas das vezes estimuladas por exigências do mercado de trabalho ou das entidades empregadoras, outras tantas por dimensões de realização pessoal ou de atualização de competências relevantes para uma maior autonomia e *empowerment* dos indivíduos na sua relação com o mundo. No entanto, as “Novas Oportunidades” introduziram, inevitavelmente, a necessidade de os adultos que nelas se inscrevem repensarem e resignificarem os seus percursos de vida, a relação que estabelecem ou estabeleceram com os seus contextos de existência e de investimento e aquela que preveem estabelecer com o futuro e que, inexoravelmente, condicionará a configuração dos seus projetos, expectativas



e investimentos. Por tudo isso, trata-se não só da configuração de um projeto formativo ou de qualificação que muitas das vezes integra motivações mais extrínsecas (associadas simplesmente à obtenção de um determinado certificado escolar ou profissional) e que, tendencialmente, pretende (pelo menos nas expectativas manifestas pelos adultos) ser igual àquele que pessoas significativas para si já realizaram, mas do estímulo à significação pessoal da estrutura de oportunidades, enquadrando-a no contexto de um percurso de vida e de uma história pessoal já construídos até ao momento.

O processo de diagnóstico, enquanto momento que sucede à inscrição de um adulto num Centro Novas Oportunidades (CNO) e pelos objetivos que configura, assumirá, certamente e neste contexto um papel significativo de orientação vocacional ao longo da vida na sua ampla asserção, na medida em que: i) configura um contexto favorável à exploração, compreensão e significação de experiências e projetos de vida por parte dos candidatos; ii) promove a análise e tomada de consciência de competências desenvolvidas ao longo (e ao largo) da vida, bem como daquelas que (por perceção pessoal ou evidência no confronto com a realidade, designadamente com as exigências do mercado de trabalho) será importante e possível desenvolver; e iii) promove a construção de projetos e a configuração de investimentos futuros (designadamente formativos e de qualificação, se bem que inscritos também noutras dimensões de realização pessoal), sustentados na história de vida dos candidatos e na exploração da estrutura de oportunidades que permitirá enquadrá-los.

Efetivamente, o processo de diagnóstico pretende constituir-se como uma oportunidade privilegiada de exploração vocacional e de promoção de uma nova relação dos candidatos que se inscrevem no Centro Novas Oportunidades com os contextos formais de aprendizagem, no sentido da procura e construção conjunta de projetos e investimentos formativos pessoalmente significados. Nesse sentido, deve constituir-se como contexto facilitador de uma exploração ativa e participada por parte do candidato relativamente ao seu percurso, contextos e investimentos de vida, assim como dos seus projetos, expectativas, motivações, interesses e

competências que permitam construir uma história e um perfil orientador do processo de exploração da estrutura de oportunidades formativas e da tomada de decisão e encaminhamento para aquelas que se apresentem mais adequadas, viáveis e exequíveis. No entanto, o modo como ele se operacionaliza com diferentes públicos (em função, por exemplo, do nível de qualificação inicial, do estatuto face ao emprego ou da idade) impõe especificidades que se vão (re)definindo, pela prática, na adequação das respostas às necessidades observadas. No trabalho com candidatos menos escolarizados (geralmente com menores competências ao nível da leitura e escrita e da reflexão autónoma acerca das suas experiências de vida) sentiu-se, efetivamente, necessidade de adaptar a proposta metodológica para operacionalização do processo de diagnóstico, designadamente em termos das atividades e instrumentos utilizados para dinamização das sessões, mas também da definição de objetivos específicos para cada uma, tendo em vista a concretização daqueles que são os objetivos gerais formulados para o processo.

Construindo projetos com adultos menos qualificados

Por candidatos menos qualificados considerou-se, de uma forma global (e ainda que com exceções contextualizáveis em percursos de vida pautados por contextos formais, não formais e informais promotores de aprendizagens e do desenvolvimento de competências significativas para uma melhor compreensão e apropriação do processo de diagnóstico), os candidatos cujas habilitações de partida no momento de inscrição são inferiores ao 3.º ciclo. O processo desenvolvido com estes candidatos segue, habitualmente, uma estrutura de quatro sessões, sendo as três primeiras desenvolvidas em grupo, com uma duração aproximada de 1h30 e a última individual, com uma duração aproximada de 1h. A estrutura não é, contudo, rígida, sendo sempre que necessário (em função das necessidades observadas nos candidatos) ajustada, geralmente com acréscimo de sessões que permitam explorar dimensões ou circunstâncias emergentes relevantes.

Assim, a *primeira* sessão que sucede à inscrição dos candidatos no Centro Novas Oportunidades assu-



me como principais objetivos: i) a construção de um contexto interpessoal seguro que favoreça o estabelecimento de uma relação de trabalho positiva com os candidatos (que será fundamental para o trabalho a desenvolver com eles em seguida); ii) a exploração e clarificação de expectativas e papéis relativamente ao Centro Novas Oportunidades (procurando compreender e desafiar as representações dos candidatos quanto a estas dimensões e favorecer a construção de representações pessoais dotadas de maior realismo) e às diferentes etapas de intervenção nesse contexto, explorando de forma mais aprofundada o processo de diagnóstico (designadamente no que se refere aos objetivos e metodologias que o enquadram); iii) a exploração inicial da estrutura de oportunidades formativas/de qualificação (fazendo referência em especial aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolares e profissionais, aos cursos de Educação e Formação de Adultos escolares e de dupla certificação e às Formações Modulares); e iv) a exploração inicial da situação atual dos candidatos e das expectativas e motivações que impulsionaram a sua inscrição no Centro Novas Oportunidades (e que, eventualmente, podem ter-se redefinido ao longo da própria sessão).

A sessão contempla, para tal, um momento inicial de apresentação e de colocação de algumas questões genéricas relativamente ao conhecimento e representações dos candidatos quanto ao Centro Novas Oportunidades e às diferentes oportunidades de formação e qualificação enquadradas na iniciativa, após a qual se inicia uma apresentação estruturada das etapas de trabalho num Centro Novas Oportunidades e da estrutura de oportunidades relevante para o público-alvo específico. Uma apresentação em *powerpoint* (especificamente elaborada para o efeito) serve de base para o desenvolvimento da sessão, assim como um folheto orientador construído com as informações mais significativas abordadas e que é distribuído no início a todos os candidatos para que possam, mais facilmente, acompanhar os conteúdos abordados e fazer os seus próprios registos de informações consideradas, por si, como sendo significativas. Ao longo da apresentação, os candidatos vão sendo convidados a expor as suas dúvidas e (des)conhecimentos, promovendo a partilha de

experiências e perspetivas e a desconstrução de representações pessoais e sociais dotadas de menor realismo ou menor perspetiva crítica. No final da apresentação, em que se pretende não só informar mas favorecer a revisão e reformulação da relação que a maioria dos candidatos estabelece com este projeto (procurando-se que ele passe a ser contemplado como dimensão/etapa de um projeto de vida mais alargado e não exclusivamente como contexto de obtenção de uma certificação), os candidatos são convidados a preencher uma atividade denominada “*Balanços*”, na qual se pretende que explicitem os motivos/expectativas que conduziram à inscrição no Centro Novas Oportunidades, assim como os objetivos, necessidades e projetos pessoais definidos em termos escolares, profissionais e pessoais/sociais (quando façam sentido). No final da sessão é ainda solicitada aos candidatos, para entrega desejável na sessão seguinte, documentação necessária para a continuidade do processo, designadamente o certificado de habilitações escolares e outras certificações obtidas.

Geralmente no final da sessão, os candidatos revelam alguma confusão, mas sobretudo surpresa face aos conteúdos abordados que são, para a maioria, distintos das suas representações prévias e, apesar de muitas vezes verbalizarem a perceção de complexidade associada à sessão, revelam uma maior disponibilidade e interesse em dar continuidade ao processo, tendo em vista, até, a exploração de outras opções, designadamente formativas e de qualificação, para as suas vidas. Efetivamente, muitos contemplam, já no preenchimento da atividade “*Balanços*”, projetos e perspetivas mais alargadas do que aquelas que inicialmente motivaram a inscrição.

A segunda sessão, cujo agendamento se efetuou no final da sessão anterior, assume então como objetivo primordial a exploração da história pessoal e de investimentos dos candidatos, favorecendo a compreensão da sua situação atual, da relação estabelecida com os seus contextos de existências (designadamente escolar, formativo, profissional, pessoal e social) e do potencial de aprendizagem e desenvolvimento de competências que lhes está/estive inerente (bem como, conseqüentemente, das prováveis necessidades de aprendizagem e desen-



volvimento de competências, contextualizadas não só nos seus projetos mas também no percurso de vida decorrido até então).

Para tal, após o esclarecimento inicial de algumas dúvidas e questões colocadas pelos candidatos e que entretanto tenham surgido na sequência da primeira sessão, assim como da recolha de certificados e documentação relevante trazida por cada um, é entregue a cada um a atividade “*História de Vida*”, cujo preenchimento se solicita. A atividade é uma adaptação da proposta de metodologia de diagnóstico, contemplando questões formuladas de forma mais direta e dirigida relativamente aos diferentes contextos de existência e de investimento dos candidatos, às escolhas, aprendizagens e experiências que pautaram os seus percursos de vida. Ao longo do preenchimento, os candidatos vão sendo apoiados individualmente na resposta a algumas questões relativamente às quais revelam dificuldade de compreensão e/ou na identificação de experiências e aprendizagens relevantes. No final da sessão é apresentada aos candidatos a atividade “*A Minha História*”, a realizar extrassessão e na qual se solicita a identificação de elementos pessoalmente relevantes (através de fotografias, imagens, colagens ou texto) que componham uma espécie de capa para a “narrativa” já construída em sessão.

Muito frequentemente os candidatos revelam alguma dificuldade inicial na compreensão das atividades, na resposta às questões colocadas e na identificação de experiências, aprendizagens e investimentos relevantes, mas, com apoio e desafio, conseguem geralmente concretizá-las. Em caso de dificuldades muito significativas ao nível da leitura e escrita que comprometam, de forma relevante, a realização das atividades, os candidatos são conduzidos para uma entrevista individual posterior, em que a Técnica de Diagnóstico assume a responsabilidade pelo preenchimento da atividade, em função da informação explicitada pelo candidato ao longo da entrevista. De um modo geral, a segunda sessão permite não só a explicitação de dimensões relevantes do percurso de vida dos candidatos, mas favorece, também, a reconfiguração de construções pessoais relativamente ao mesmo e às competências adquiridas e a desenvolver, estimulando a emergência de um autoconceito mais positivo ou

dotado de maior realismo que será, certamente, favorável à reconfiguração de projetos para o futuro por parte dos candidatos. A atividade “*A Minha História*”, recolhida no início da terceira sessão, tem, de forma recorrente, um contributo importante nesse sentido, estimulando uma construção pessoal de algo que funciona, em certa parte, como uma síntese de dimensões da história pessoal relevantes, tida, na maioria das vezes, como gratificante pelos candidatos e que permite, por outro lado, explorar e compreender competências e necessidades na realização das atividades que podem ser importantes na análise e posicionamento de investimentos formativos/de qualificação futuros.

Na *terceira sessão*, igualmente agendada no final da anterior, assumem-se como objetivos: i) a exploração da noção de competência, favorecendo a compreensão da mesma, enquadrada numa visão desenvolvimental e contextual; ii) a exploração do *Referencial de Competências-chave* para o nível básico, considerando as quatro áreas que o compõem (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade, Tecnologias da Informação e da Comunicação), tendo em vista a facilitação da compreensão do que cada uma das áreas representa, mas também do modo como se operacionaliza o trabalho das mesmas nas diferentes oportunidades formativas/de qualificação já abordadas; e iii) a exploração da representação subjetiva das competências pessoais possuídas e das potenciais necessidades de desenvolvimento.

A sessão começa, então, com a realização da atividade “*Jogo de Competências*” que consiste num jogo em pequenos grupos, em que cada grupo tem quatro cartões, cada um dos quais relativo a uma área de competência, aos quais deve associar, após debate entre os elementos do grupo, situações do dia a dia (por exemplo “*Leio uma revista*”, “*Cumpro normas de higiene e segurança no trabalho*”, “*Utilizo o Excel para calcular os meus gastos mensais*”) dadas como estímulo (e diferentes entre grupos) e que, na sua perspetiva, impliquem a mobilização de competências dessa(s) área(s). Quando os grupos terminam o jogo, os seus elementos são convidados a partilhar as conclusões, por área de competência, discutindo-se em grande grupo, as opções feitas e as justificações apresentadas, procurando estimular



uma representação da noção da competência, geralmente dotada de maior realismo e de uma visão mais desenvolvimental, contextual e transversal do que aquela que a maioria dos candidatos apresenta no início do processo. No final, retoma-se a exploração da estrutura de oportunidades formativas/de qualificação, articulada com a noção de competência que é objeto de reconhecimento num processo de RVCC (implicando, por isso, a demonstração de aprendizagens previamente realizadas) ou de formação num curso EFA e nas formações modulares (em ambos, portanto, numa perspetiva de realização de novas aprendizagens). É então solicitado aos candidatos, após o esclarecimento de dúvidas e questões colocadas, o preenchimento da atividade “*As minhas competências*”, em que, à semelhança da atividade anterior, se pede que identifiquem exemplos do seu dia a dia presente ou passado que mobilizem competências de cada uma das áreas. Pretende-se não só estimular a identificação de competências adquiridas, mas também de potenciais necessidades de desenvolvimento que poderão, num ou noutro sentido, configurar oportunidades ou constrangimentos à escolha. E, também, por isso, é pedido aos candidatos que, refletindo acerca dos percursos/oportunidades formativos e de qualificação abordados, identifiquem, na atividade “*Percursos*”, aquele(s) que, pela perceção que têm nesse momento (e conjugando a avaliação retrospectiva do seu percurso de vida, a perceção de competências adquiridas e a desenvolver e os seus projetos de futuro) lhes parecem mais interessantes e/ou pertinentes para si. Uma vez mais, o apoio e desafio dos candidatos por parte da Técnica vão acontecendo no preenchimento das atividades, sempre que considerado necessário e/ou solicitado.

De um modo global, no final da sessão, os candidatos revelam uma maior apropriação da noção de competência, conseguindo posicionar-se (com maior ou menor facilidade) quanto a competências adquiridas e prováveis necessidades de desenvolvimento neste contexto. A maior dificuldade relatada pelos candidatos reside na desconstrução de experiências de vida em competências, ainda que, de uma forma geral, revelem capacidade para avaliar de forma realista as necessidades de aprendizagem que têm ou não, quer a este nível quer noutras dimensões.

Por fim, na *quarta* sessão, pretende-se: i) facilitar a significação pessoal das alternativas de formação/qualificação e a conseqüente integração e circunscrição das mesmas; ii) facilitar a explicitação e justificação da escolha, contemplando a antecipação de eventuais desafios/dificuldades na sua implementação e a exploração de modos de resolução/superação dos mesmos; e iii) formalizar o encaminhamento para a(s) oportunidade(s) formativa(s)/de qualificação considerada(s).

Assim, a sessão (individual) inicia-se com a leitura e análise conjunta do relatório síntese do processo do candidato, elaborado com base em todas as atividades realizadas por ele ao longo do processo e na sua participação nas sessões de uma forma global. O relatório contempla uma síntese dos dados sociobiográficos e de elementos da história de vida mais significativos, bem como uma apreciação dos mesmos (considerando, por exemplo, a diversidade e a complexidade ou não de experiências e a capacidade/facilidade de as explorar e de refletir sobre elas, oralmente ou por escrito) e um parecer relativo ao(s) percurso(s) considerado(s) mais favorável(eis)/indicados para o candidato. Após a análise do relatório (e da realização de eventuais correções que se considerem necessárias), o candidato preencherá, acompanhado, a “*Grelha de análise de opções*”, em que num primeiro momento sistematiza aqueles que são os seus principais projetos/expectativas/motivações no momento (especificamente em termos de formação/qualificação), identificando, depois, potencialidades e dificuldades em relação a cada uma das áreas de competência que fazem parte do *Referencial de Competências-chave* para o nível básico. Posteriormente, ainda na atividade referida, é pedido ao candidato que indique quais são, na sua perspetiva, as vantagens e desvantagens de cada uma das opções de formação/qualificação consideradas como hipótese para, num momento final, explicitar a sua escolha, justificando-a. Ao longo da atividade, procede-se ao esclarecimento de eventuais dúvidas e questões, procurando-se, sempre que necessário e pertinente, clarificar e desconstruir representações do(s) processo(s) e das possibilidades pessoais potencialmente dotadas de menor realismo. Quando a opção recai na frequência de um curso EFA, designadamente de dupla certificação, são ainda



exploradas opções e oportunidades, tanto em termos de áreas de formação possíveis, como de oportunidades existentes na região, completando-se, neste caso, o Plano Pessoal de Qualificação para o candidato. A explicitação das etapas e momentos para implementação da escolha, consoante a decisão tomada, é realizada no final da sessão, explicando os momentos e etapas seguintes à presente sessão que, no caso de um processo de RVCC, corresponderá ao início do mesmo e, no caso de um curso EFA, poderá implicar o agendamento de outras sessões de diagnóstico para apresentação e exploração de opções.

Nesta sessão consegue-se, geralmente, promover uma maior integração de todas as dimensões trabalhadas ao longo do processo e a significação pessoal de opções a partir do estímulo à identificação de vantagens e desvantagens inerentes aos processos considerados como hipóteses e à explicitação e justificação de uma escolha. Ainda que nem todos os candidatos revelem o mesmo nível de confiança quanto à escolha realizada e que ela, esporadicamente (de forma mais recorrente nos processos de escolha de cursos EFA, pela morosidade na integração de uma oferta compatível com o interesse do candidato), seja reformulada a pedido do candidato, o compromisso com a escolha (“medido” pelo investimento no processo que se sucede) parece ser reforçado pelo trabalho realizado ao longo do processo de diagnóstico que, de forma transversal, estimula e valoriza a autoria dos projetos por parte dos candidatos.

Impactos e implicações

O processo de diagnóstico parece, efetivamente, poder constituir-se como uma oportunidade para que os adultos que, por algum motivo, interromperam o seu percurso escolar e formativo antes da conclusão do secundário (mesmo que essa não fosse, na sua altura, a escolaridade obrigatória) reflitam acerca do seu percurso de vida e dos investimentos e escolhas feitos ao longo do tempo, construindo e configurando novos projetos e investimentos para o futuro, designadamente em termos de formação e qualificação, quer contemplando a obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional, quer numa perspetiva de aquisição de novos

conhecimentos e competências de âmbito académico ou profissional, mais ou menos alargados. Pode constituir-se como oportunidade nesse sentido porque permite trabalhar ideias pré-concebidas acerca da Iniciativa Novas Oportunidades e dos processos de formação e qualificação que nela estão abrangidos, mas também porque coloca o foco não apenas na escolha de um processo para obtenção de um certificado, mas no significado que essa escolha e investimento terá para cada candidato no contexto do seu percurso de vida, passado e futuro, reforçando o seu sentido de autoria na escolha e na configuração de investimentos pessoais.

Contudo, sendo um processo que cria a necessidade de reflexão e significação do percurso de vida, numa dimensão temporal não restrita ao presente/imediato, encontra, frequentemente, resistências, principalmente nos candidatos que chegam aos Centros Novas Oportunidades que não por iniciativa própria, como tem acontecido com muitos desempregados, na articulação recente dos Centros Novas Oportunidades com o Instituto do Emprego e Formação Profissional. Efetivamente, para muitos destes candidatos é difícil significar um projeto do qual não se apropriam como seu e ao qual não reconhecem (ou não querem reconhecer) sentido nem pertinência no seu contexto de vida. Trabalhar as representações destes candidatos face ao(s) processo(s) é uma evidência e um desafio que se integra, provavelmente, num mais alargado que contemple também o (maior) reconhecimento social, particularmente, ao nível do mercado de emprego, da validade dos mesmos.

Um outro desafio surge ao nível da implementação de projetos por parte dos candidatos que, de facto, se apresentam comprometidos com a oportunidade de reconfiguração dos seus investimentos pessoais, designadamente em contexto formativo, e que se veem confrontados com a inexistência de oportunidades reais (a nível local e temporalmente próximas) e pertinentes (em função das necessidades identificadas) que viabilizem a concretização desses projetos. Neste contexto, é muitas vezes difícil assegurar o compromisso dos indivíduos com a construção e implementação de novos projetos pessoais significativos para si, na medida em que, muito frequentemente, ou solicitam a revisão/refor-



mulação da escolha, ou acabam por desistir deles ou aqueles deixam mesmo de fazer sentido porque as circunstâncias de vida (e, em consequência, as necessidades e oportunidades) se alteram. Será, provavelmente, importante contemplar, na configuração de projetos, investimentos mais circunscritos no tempo (como os que podem ser configurados pelas formações modulares e pelos Programas de Competências Básicas) que possam ser implementados enquanto o candidato aguarda a disponibilidade de uma outra oferta formativa e que, nesse intermédio, promovam até o desenvolvimento de competências que possam ser relevantes para um melhor desempenho posterior, ainda que mesmo assim aqueles nem sempre estejam acessíveis.

No entanto, e apesar dos constrangimentos identificados e de outros que certamente emergirão de futuro, o processo de diagnóstico (tal como tem sido desenvolvido) tem revelado potencialidades inquestionáveis no trabalho com os candidatos, especificamente com os menos qualificados que, geralmente, se percebem/avaliam como menos capazes ou com menos oportunidades (porque muitas vezes as desconhecem por completo) de reconfigurarem projetos formativos e/ou de qualificação, sejam mais alargados, sejam simplesmente em termos do desenvolvimento de competências específicas (por exemplo, ao nível da informática ou da escrita). Importa, no entanto, que na sua configuração e implementação, se vá procurando e continue a dar resposta às dificuldades encontradas e às necessidades emergentes.



Referências Bibliográficas

- Gomes, M. C. e Francisca Simões, (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Morais, E. C., Almeida, M., Candeias, P., Milagre, C. e Lopes, G. (2008). *Metodologias de acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento de adultos*. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional da Universidade de Lisboa e Agência Nacional para a Qualificação.



16. Avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades numa escola secundária com 3.º ciclo do distrito de Lisboa

Ana Almeida - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

O estudo que aqui se apresenta resulta de um trabalho desenvolvido no âmbito de um Doutoramento em Educação, na especialidade de Avaliação em Educação, que foi apresentado no dia 02 de maio para obtenção do respetivo grau académico.

Resumo

A Iniciativa Novas Oportunidades é um programa formativo que procura qualificar mais e melhor tanto os adultos como os jovens do nosso país. A sua natureza política e as mudanças conceptuais que esta representa tornam tão rica quanto complexa a sua implementação. Como tal, este projeto pretende avaliar a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades numa determinada escola, optando, para tal, pela metodologia do estudo de caso.

Os resultados demonstram que a Iniciativa Novas Oportunidades não é ainda plenamente entendida nem valorizada no setor educativo. A sua aceitação e assimilação pelos diferentes atores educativos são, em muito, condicionadas pela sua natureza política e pelos objetivos quantificados que lhe estão associados.

Neste caso, a integração da Iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente do Centro Novas Oportunidades, continua a ser um processo moroso e difícil.

De uma forma global, é, no entanto, visível alguma dificuldade da escola em questionar a sua tradição e a sua natureza vocacionada para um determinado público, neste caso, os jovens que querem prosseguir estudos para o ensino superior.

Relativamente ao sistema de RVCC e a todo o trabalho efetuado no Centro Novas Oportunidades com os adultos, muitas são as dúvidas que ainda se colocam. Embora todos reconheçam os benefícios pessoais que os adultos retiram de um processo de RVCC, estamos longe ainda de alcançar os resultados desejados tanto em termos profissionais como em termos de aprendizagem ao longo da vida.

Em suma, é essencial fomentar um conhecimento mais profundo da Iniciativa Novas Oportunidades e consciencializar os diferentes atores educativos das inovações e transformações que esta traz para o próprio conceito de escola e de educação.



Problemática subjacente e questões de avaliação

Gostaria de começar por relembrar alguns números que, a meu ver, merecem bastante atenção. Cerca de 3.500.000 dos ativos atuais têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos, ou seja 45%, estão hoje a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, 2008).

Devemos ter em conta que é precisamente neste contexto que surge a Iniciativa Novas Oportunidades, uma política pública que visa melhorar a qualificação dos cidadãos portugueses. Para que os objetivos desta Iniciativa se concretizem verdadeiramente, várias são as condicionantes e múltiplos os elementos em interação. A mudança é um processo gradual que se baseia em expectativas e realidades dos vários *stakeholders*, numa rede de regulações, conflitos e consensos (Pacheco, 2006). De facto, a inovação não pode ser vista simplesmente como sinónimo de produção legislativa.

Considera-se, como tal, importante compreender como está a ser experienciada esta Iniciativa pelos diferentes *stakeholders*. Para tal, torna-se necessário conceber e desenvolver estudos que, a partir da análise do que se passa possam, por um lado, contribuir para melhorar os processos de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades e, por outro lado, permitir que se possa ajuizar acerca do real valor e do mérito deste programa de educação e formação. Assim, esta avaliação teve um cariz formativo, com vista ao desenvolvimento e melhoria dos processos de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades na escola e, simultaneamente, um cariz sumativo, com o intuito de formular um juízo acerca do valor e do mérito deste programa de educação e formação.

Sendo o principal objetivo deste estudo de avaliação compreender de que forma a Iniciativa Novas Oportunidades foi posta em prática e desenvolvida numa escola secundária com 3.º ciclo do distrito de

Lisboa, estabeleceram-se as seguintes questões de avaliação:

- Como é que a Iniciativa Novas Oportunidades é perspectivada pelos diferentes *stakeholders*?
- Como tem sido posta em prática a Iniciativa Novas Oportunidades numa escola secundária com 3.º ciclo do distrito de Lisboa?
- De que forma é que o desenvolvimento da Iniciativa Novas Oportunidades numa escola secundária com 3.º ciclo contribuiu para gerar novas formas de organização da educação e da formação e novas dinâmicas pedagógicas por parte dos diferentes intervenientes?
- Como é que, tendo em conta as perspetivas e significados dos diferentes *stakeholders* e a análise dos processos utilizados nos mais variados níveis de intervenção, se poderá avaliar a concretização da Iniciativa Novas Oportunidades?

Metodologia

Este estudo define-se como um estudo de avaliação, tendo em conta que pretende recolher informação específica relevante sobre uma determinada realidade social, neste caso a Iniciativa Novas Oportunidades. Enquadra-se numa perspetiva que reconhece a importância tanto da teoria e como das experiências vividas para a avaliação de um determinado programa e tem em conta as potencialidades do cariz formativo, vocacionado para a melhoria, e sumativo, direcionado para a formulação de um juízo de valor, que uma avaliação pode assumir.

A metodologia adotada foi o estudo de caso, por se entender ser esta a mais adequada para uma compreensão profunda de uma realidade específica num tempo e espaço determinados. Por outro lado, o estudo de caso permite uma investigação centrada na descoberta, discernimento e compreensão a partir das perspetivas dos seus intervenientes (Merriam, 1988).

Tendo em conta a natureza do objeto de avaliação e as questões de avaliação já referidas, con-



siderou-se quatro objetos de avaliação, cada um com determinadas dimensões: a) Perspetivas dos *stakeholders* (funcionamento, utilidade, credibilidade, qualidade, intenções e relevância da formação), Integração na escola (organização, comunicação, projeção futura e documentos orientadores), Desenvolvimento da iniciativa na escola (organização do processo de ensino-aprendizagem, materiais, estratégias e intervenientes) e Resultados (académicos, pessoais e sociais).

A recolha de dados foi feita recorrendo à análise documental, à observação direta e à entrevista semidiretiva. Em termos de análise documental, foram analisados os documentos orientadores da escola, as fichas de inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades, os planos de desenvolvimento dos processos de RVCC e respetivos materiais pedagógicos. Foram realizadas entrevistas à diretora da escola, ao coordenador das modalidades de formação para jovens, à equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades (incluindo um coordenador, uma técnica de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, cinco profissionais de RVCC, seis formadores, três adultos certificados para o nível básico, três adultos certificados para o nível secundário), seis docentes dos cursos profissionais, nove alunos do 12.º ano de um curso profissional, três empresários, dois representantes de associações empresariais do concelho, o Presidente da Câmara. Foram observadas também sessões de grupo de processos de RVCC de nível básico e secundário.

Tendo em conta o âmbito deste encontro serão aqui apresentados apenas os dados relativos ao Centro Novas Oportunidades estudado. Centrar-me-ei nos resultados empíricos, correndo os riscos inerentes à ausência de discussões conceptuais prévias aos mesmos, tendo em conta que todos aqui presentes saberão do que se trata quando me refiro ao conceito de educação e formação de adultos.

Apresentação dos resultados

Retomemos agora as quatro dimensões acima referenciadas — perspetivas dos *stakeholders*, integração na escola, desenvolvimento da Iniciativa na

escola e resultados — para apresentar e analisar os dados recolhidos.

Perspetivas dos stakeholders

Em termos globais, o processo de RVCC foi considerado positivo e os diferentes membros da equipa técnico-pedagógica estão conscientes da sua importância para os adultos e para toda a sociedade. O desenvolvimento global de cada indivíduo, que se reflete depois num tecido social mais esclarecido, ativo e coeso são as mais-valias frequentemente associadas aos processos de RVCC. É comum ao discurso dos vários *stakeholders* a ideia de que os processos de RVCC correspondem, sobretudo, a uma questão de justiça social e tentam corrigir a falta de investimento anterior na educação de adultos, compensando um ensino marcado historicamente pelo elitismo e pelas desigualdades de acesso.

No entanto, os profissionais de RVC também salientaram que o processo de RVCC se destina a um público muito específico, o que lhe confere não só especificidade como elimina qualquer possibilidade de este se tornar uma modalidade concorrencial face a outros percursos formativos.

Foi também comum encontrar nas palavras dos diferentes *stakeholders* algumas dúvidas quanto à credibilidade da Iniciativa. As questões colocadas não se situam em termos dos seus objetivos, mas sim quanto à intenção que lhe é associada de certificar um elevado número de adultos num tempo restrito. O tecido empresarial foi manifestamente o grupo que mais dúvidas levantou quanto à qualidade e utilidade das certificações obtidas por processos de RVCC. Os empresários consideram que o facto de os adultos passarem por um processo de RVCC não traz benefícios para o seu desempenho em termos profissionais. Afirmam que os adultos se sentem mais confiantes, que a sua autoestima melhorou, mas não relacionam esse desenvolvimento pessoal com a sua produtividade e o seu desempenho profissional.



Integração na escola

A própria estrutura diretiva considerou o Centro Novas Oportunidades como uma estrutura à parte, até pela autonomia de que é dotada e pela especificidade do público a que se destina. A presença do coordenador do Centro Novas Oportunidades no Conselho Pedagógico pode ser vista como uma forma de facilitar uma verdadeira integração. Não esqueçamos, todavia, que esta presença não ocorreu logo desde o início da abertura do Centro.

Foi patente no discurso de toda a equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades que este não faz parte integrante da escola. Assim, podemos afirmar que partilharam espaços físicos, mas não houve partilha de uma identidade mais rica e abrangente. A ligação entre a Escola e o Centro Novas Oportunidades materializa-se em momentos muito pontuais como a abertura do ano letivo, em que se procede à entrega de diplomas aos adultos, por exemplo.

A própria diretora da escola não identifica constrangimentos nem vantagens na existência do Centro, tendo referido até que se trata de um projeto a curto prazo. A criação do Centro não levou aliás a escola a integrar cursos de educação e formação de adultos na sua oferta formativa. O ensino recorrente era anteriormente desenvolvido noutra escola secundária situada na mesma cidade, pelo que se considerou que deveria ser essa outra escola a desenvolver “as novas modalidades de formação para adultos”. Não houve, assim, uma inclusão da educação e formação de adultos como elemento definidor e caracterizador da escola em estudo.

Os próprios documentos orientadores da escola são algo ambíguos relativamente à integração da Iniciativa. O espírito inerente ao Projeto Educativo e ao Regulamento Interno enquadram-se naquilo que podemos reconhecer como princípios da Iniciativa Novas Oportunidades: a diversificação de públicos, a resposta à heterogeneidade dos alunos da escola e a abertura da escola ao meio envolvente. Todavia, não encontramos um claro e explícito assumir da educação de adultos nos documentos orientadores da escola.

Desenvolvimento da Iniciativa na escola

A Iniciativa Novas Oportunidades traduziu-se, numa primeira fase, na abertura do Centro Novas Oportunidades.

Em relação ao Centro Novas Oportunidades, este foi implementado de forma bastante dinâmica. A equipa foi constituída tendo por base relações pessoais entre os professores da escola, que aderiram a este desafio, sobretudo pela novidade que constituía. Embora dispusessem inicialmente de pouca informação sobre a Iniciativa e sobretudo acerca da sua operacionalização, a equipa técnico-pedagógica preocupou-se desde logo em apropriar-se de todos os elementos conceptuais subjacentes aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e planeou o trabalho a desenvolver sempre em equipa. Existiu e existe uma partilha e construção conjunta de instrumentos e de processos, o que se revelou bastante proveitoso para o trabalho a efetuar e até mesmo para o sentimento de realização profissional dos diferentes elementos da equipa técnico-pedagógica. Os processos e instrumentos têm sido alvos de constantes reformulações, tendo em conta os resultados verificados e a forma como os adultos têm respondido aos desafios colocados.

Um dos problemas com os quais a equipa se deparou desde logo na fase de encaminhamento dos adultos prendeu-se com a falta de oferta formativa na região, especialmente para o caso dos ativos empregados, que só poderiam frequentar ações em período noturno. De referir também os constrangimentos decorrentes da falta de informação rigorosa sobre a Iniciativa. Há muito a ideia de que a Iniciativa se resume ao processo de RVCC, o que torna por vezes difícil o encaminhamento para outros caminhos mais adequados ao adulto.

A equipa técnico-pedagógica e os próprios adultos consideraram que a maior dificuldade para implementar os processos de RVCC se prendeu com o documento central de todo este processo — o *Referencial de Competências-chave* — embora houvesse, segundo eles, uma clara distinção entre os processos de RVCC de nível básico e os de nível secundário. O problema residiu no documento para



o nível secundário, marcado por uma linguagem demasiado complexa e hermética. Os diferentes *stakeholders* reconheceram ter tido dificuldade em entender o que se pretendia com as competências enunciadas no Referencial e, sobretudo, compreender de que forma essas competências se enquadravam na sua vivência pessoal, social e/ou profissional.

O processo foi definido pelos diferentes intervenientes como mais adequado ao público-alvo devido à metodologia baseada nas histórias de vida. No entanto, a equipa técnico-pedagógica revelou algumas reticências quanto a esta metodologia. Foi por vezes difícil estabelecer a ligação entre as narrativas dos adultos e as competências a validar. Por outro lado, a metodologia comporta uma proximidade e um conhecimento da vida do adulto que obriga a gerir com muito cuidado os laços que se estabelecem.

A gestão do tempo foi outra dificuldade referida e visível também na diferença entre o número de inscritos e o número de indivíduos certificados. A monitorização dos progressos dos adultos e do seu ritmo de trabalho foi algo complexa. É o adulto que dita o seu tempo. Todavia, e na procura de uma melhoria constante, foi notável a tentativa pela parte da equipa técnico-pedagógica em estruturar desde cedo informação precisa aos adultos sobre este cruzamento entre história de vida e *Referencial de Competências-chave*, por forma a que eles soubessem exatamente o que fazer para obter os créditos de que necessitam.

As metas a atingir foram outro dos elementos que causaram alguns constrangimentos à equipa do Centro Novas Oportunidades. Consideraram que as metas não eram realistas e que atingi-las cegamente e a todo o custo poderia pôr em causa a qualidade do trabalho realizado e levar ao descrédito dos processos de RVCC.

Resultados

Podemos afirmar que, a nível global, os resultados alcançados ficam ainda bastante aquém das expectativas e metas propostas com a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades.

Os dados recolhidos remetem-nos para uma satisfação global muito positiva dos adultos que frequentaram processos de RVCC. Reconhecem aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências benefícios que vão muito além de uma simples certificação, tanto em termos de aprendizagem ao longo da vida, como em termos até de coesão social. Os benefícios em termos pessoais são múltiplos. Os adultos sentem-se melhor consigo próprios e ficam motivados para a aprendizagem.

Todavia, considera-se, de um modo geral, que o processo de RVCC não corresponde a uma significativa aquisição de competências por parte dos adultos. No entanto, os adultos caracterizam-no como um processo de descoberta. Os benefícios pessoais, estes foram de facto os mais referenciados por todos os *stakeholders*. A satisfação pessoal e o sentimento de realização foram comuns no discurso dos adultos. Aliás, os motivos pessoais foram os mais referidos pelos adultos aquando da sua inscrição no Centro Novas Oportunidades. Em termos de aprendizagem ao longo da vida, os adultos referiram ter vontade de aprender cada vez mais. Isto porque o processo de RVCC os motivou, levando-os a acreditar novamente nas suas capacidades.

Embora estes benefícios pessoais sejam de valorizar, não nos podemos esquecer que a Iniciativa Novas Oportunidades tem também objetivos relacionados com a empregabilidade e progressão na carreira dos adultos. Parece que nesse aspeto, os resultados já não são tão satisfatórios, desde logo porque no discurso dos diferentes *stakeholders* existe ainda algum descrédito relativamente ao que a certificação obtida representa. De facto, os próprios adultos não tinham muitas expectativas quanto a efeitos profissionais da certificação obtida.

No que diz respeito às metas físicas, os resultados obtidos pelo Centro Novas Oportunidades ficaram aquém das metas previstas anualmente. O número de inscritos tem sido inferior ao previsto. Note-se, porém, que, no mesmo concelho, existem mais três Centros Novas Oportunidades, pelo que a população não se concentra num só. Quanto às certificações, os números ficaram bastante abaixo das expectativas, sobretudo no caso do nível secundário.



No que diz respeito às dinâmicas da escola com o tecido social e económico envolvente, no que diz ao Centro Novas Oportunidades, não existem protocolos com empresas da região. Houve uma tentativa de parte do Centro Novas Oportunidades, logo no início da sua abertura, de envolver o tecido social do concelho, incluindo empresas e juntas de freguesia. Porém, estes não responderam ao convite. Aliás os adultos chegaram ao Centro Novas Oportunidades por influência de amigos ou por iniciativa própria, não se verificando um envolvimento significativo de associações, órgãos autárquicos ou tecido empresarial na vida do Centro.

No entanto, o Centro Novas Oportunidades permitiu um conhecimento maior da comunidade escolar onde a escola se insere. Os adultos são muitas vezes os pais dos alunos dos cursos diurnos. Criaram-se relações entre o adulto e a escola que se vão prolongar fora do espaço do Centro Novas Oportunidades e fortalecer o conceito de comunidade escolar. Os adultos sentiram-se parte do mundo escola ao qual até agora não pertenciam, muitas vezes, por se sentirem incapazes ou simplesmente por ser algo que não fazia parte das suas vidas. Por outro lado, o facto de os profissionais de RVC conhecerem as histórias de vida dos adultos trouxe-lhes um conhecimento mais aprofundado do contexto no qual desenvolvem a sua atividade profissional.

Conclusões

Atrevo-me, agora, a tentar responder ao desafio, colocado pela temática desta conferência “Centro Novas Oportunidades: Passaporte para o Futuro”. Tendo em conta este estudo, podemos afirmar que a Iniciativa Novas Oportunidades não produziu neste contexto e, volto a frisar, neste caso a mudança estrutural pretendida. Tratou-se, mais uma vez, de um processo de implementação de uma reforma, mas não podemos falar num processo de inovação, retomando a distinção feita por Canário (2005). Tendo em conta os dados recolhidos neste estudo, não houve de facto modificações profundas na escola na sua globalidade.

No entanto, também é verdade que há já indícios de uma abertura, de um questionamento, de uma

reflexividade dos diferentes atores que nos leva a crer que cada vez mais caminhamos no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida, da aquisição de competências transversais e significativas, em suma, de uma cultura de aprendizagem, na qual o trabalho desenvolvido pelos Centros Novas Oportunidades se revela muito produtivo.

Para além disso, gostaria de lembrar que os dados aqui referenciados dizem respeito a um estudo de caso com todas as limitações que este implica. Não se pretende de modo algum fazer aqui generalizações.

A Iniciativa Novas Oportunidades tem na sua base pressupostos essenciais ao desenvolvimento da educação e formação de adultos. Enquadra-se naquilo que designamos por pós-modernismo, que se caracteriza pela legitimação do saber narrativo, ligado ao indivíduo e à sua experiência de vida. O conhecimento passa a ser visto como um saber subjetivo e individual, que se concretiza de formas diversas, dependendo da integração e utilização do mesmo pelos sujeitos (Quintans, 2008).

A Iniciativa desafia o elitismo e a falta de flexibilidade que tem vindo a caracterizar o nosso sistema educativo. Questiona os elementos que tradicionalmente definem a escola como o tempo e o espaço. Coloca lado a lado a escola formal e a escola da vida, pois ambas podem levar a uma certificação. É aliás este o fator diferenciador da Iniciativa Novas Oportunidades.

Os Centros Novas Oportunidades desempenham, atualmente, um papel fundamental em termos de educação e formação de adultos. Destacaria aquele que, a meu ver, é o mais relevante: o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos. Penso, aliás, que é aí que reside, essencialmente, o futuro dos Centros Novas Oportunidades. Deverão tornar-se parceiros de primeira ordem na estruturação das redes de oferta formativa. Eles são, de facto, quem detém um conhecimento vasto e aprofundado sobre as necessidades de formação dos adultos.

Pensando simultaneamente num futuro mais próximo e num futuro mais alargado, considero que



os Centros Novas Oportunidades devem e deverão ter duas preocupações principais: informar e credibilizar. Há, de facto, muito ainda a fazer em termos de compreensão da iniciativa. É preciso explicar os pressupostos que lhe subjazem, desmistificar conceitos como a aprendizagem experiencial e a competência, por exemplo. Essa informação, acrescida de um debate profundo e sério sobre o que hoje se considera ser a aprendizagem ao longo da vida, na qual se insere a educação de adultos, deve ser alargada a todos os setores da população e aos vários atores políticos, educativos e económicos, adequando claro o seu teor a esses diferentes contextos e interlocutores.

O segundo desafio coloca-se, a meu ver, em termos de credibilização. Os Centros Novas Oportunidades poderão ter um papel fundamental a esse nível. Esta é uma necessidade premente, que implica o trabalho diário desenvolvido pela equipa técnico-pedagógica no interior dos Centros Novas Oportunidades e a forma como estes se relacionam com o meio envolvente. Outro aspeto fundamental prende-se com os avaliadores externos, que deveriam funcionar como garantes da qualidade e rigor das certificações obtidas e dos processos de RVCC desenvolvidos. É preciso apostar na qualificação e na certificação destes profissionais e conferir-lhes um papel mais ativo no acompanhamento dos próprios processos enquanto estes decorrem e não apenas nos júris de certificação.

Em suma, diria que é preciso um questionamento sério e profundo sobre a construção de uma sociedade aprendente. E é aí, tenho a ousadia de o dizer, que os Centros Novas Oportunidades terão um papel fundamental.



Referências Bibliográficas

- Canário, Rui (2005). *O que é a escola?*. Porto: Porto Editora.
- Merriam, Sharan (1988). "Foundations of Qualitative Case Study Research". In Sharan Merriam (1988), *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*, pp 1-35, Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação (2008). *Novas Oportunidades, Aprender Compensa*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.
- Pacheco, José (2006). "Currículo, investigação e mudança". In Lício Lima, José Pacheco, Manuela Esteves e Rui Canário (2006), *A Educação em Portugal 1986-2006*, pp. 55-111, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Quintans, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.



17. Qualificar para novas oportunidades: limites e desafios

Luís Alcoforado - Professor Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra

Qualificação: breve história de uma conquista civilizacional

Tem sido recorrentemente reconhecido, na literatura da especialidade, que a socialização profissional, nos países da Europa continental, se faz, de forma predominante, com base na profissão. Esta tradição, que radica nas *septem artes liberales*, ensinadas nas Universidades medievais, e na lógica organizativa das *artes e ofícios do antigo regime*, passou por uma fase de alguma turbulência com a emergência das necessidades produtivas da Revolução Industrial, para ressurgir através do modelo da Qualificação, já no período após a Segunda Guerra Mundial (Dugué, 1999; Alcoforado, 2000, 2001).

De facto, ao longo de toda a idade média e até à generalização dos modelos produtivos predominantes na era da industrialização, apesar do enorme fosso que separava a formação necessária e as condições de exercício das respetivas atividades laborais, as profissões liberais e os ofícios tinham em comum a possibilidade de permitirem a construção de uma identidade profissional baseada em saberes juramentados e em condições bem definidas, garantidas por decretos reais, de exercício dessas atividades.

“Acontece que ofícios e profissionais participam do mesmo modelo de origem: as corporações, isto é, corpos, confrarias e comunidades, no seio das quais os membros estavam unidos por laços morais e por um respeito às regulamentações pormenorizadas dos seus estatutos, reconhecidos pelo poder real. Deste modo, dizer-se do ofício do artesão que era a sua

profissão denotava um compromisso solene. A par da oposição ofício/profissão, subsistia o reconhecimento de uma profunda similitude: a dignidade e a qualidade de um estado juramentado socialmente legítimo e pessoalmente incorporado, graças à eficácia simbólica dos ritos sociais” (Dubar, 1997, p. 124).

A sociedade industrial e a *taylorização* da organização do trabalho vieram abalar definitivamente estas construções sociais (Kovacs *et al*, 1994; Alcoforado, 2000). Aos artesãos bem organizados, com saberes estruturados e de estatuto social bem formalizado, passaram a suceder trabalhadores indiferenciados, cujo trabalho individual apenas contava infimamente para o produto final, que era, de forma completa, identificado com a organização. A identidade profissional diluía-se, assim, totalmente, nas formas de produção em linha, debelada pela integração na máquina organizacional, onde os saberes profissionais eram dispensáveis. Cumulativamente, esta *desprofissionalização* veio acompanhada de formas de contratualização muito assimétricas, em termos de poder, nas quais os trabalhadores eram, com frequência, colocados perante o livre arbítrio dos empregadores, em termos de segurança e níveis remuneratórios.

É, então, em resultado de reivindicações, lutas e demoradas negociações, que surge a qualificação, talhada para representar na sociedade industrial o papel que tinha caracterizado o ofício, durante a Idade Média (Dugué, 1999; Alcoforado, 2000). Se é verdade que esta vontade dos trabalhadores encontrou terreno propício nos modelos burocrático-profissionais e sociotécnicos de organização do trabalho, então emergentes, é inquestionável



que a qualificação representou, acima de tudo, a resposta a uma necessidade social, por parte dos trabalhadores, em readquirirem, em simultâneo, as identidades perdidas nas linhas de produção *tayloristas/fordistas* e retomarem dimensões coletivas de negociação e desenvolvimento profissional (Alcoforado, 2000, 2001).

Constituindo-se como um avanço civilizacional significativo, no mundo do trabalho, a utilidade da qualificação, num quadro de reforço das convenções de trabalho e de fortalecimento das dinâmicas coletivas características da modernidade, foi-se espalhando e cumprindo, moderadamente, o seu papel, contribuindo para regular as relações salariais, protegendo os trabalhadores em situação de subcontratação e subvalorização salarial, construindo uma correspondência lógica e institucionalmente reconhecida entre itinerários formativos formais, certificados, saber-fazer, emprego, salário e mobilidade. E, se é verdade que procurou assumir, na plenitude, a recuperação socioprofissional da figura medieval do ofício, adaptada às condições de exercício do trabalho industrial, acabou por cumprir esse apelo histórico com diferenças subtis, pois, “enquanto nos ofícios, as corporações integravam os trabalhadores para uma partilha de privilégios, a qualificação oferece-lhe uma cidadania estruturada numa ordem, onde os sistemas educativos e de formação legitimam as diferenças existentes” (Alcoforado, 2000, p. 113). Em resultado deste apelo e mantendo a ética política predominante na construção dos estados de bem-estar social nos países europeus, passou a ser necessário encontrar, quer espaços socioprofissionais de negociação, quer sistemas de educação e formação que, em qualquer idade da vida, permitissem o acesso aos certificados e diplomas que constituíam a base necessária para o triunfo do modelo da qualificação.

Razões epistemológicas (dadas as características de forte mutabilidade do conhecimento), profissionais (como consequência das transformações tecnológicas e organizacionais) e, principalmente, políticas (por força da fragilização das dimensões coletivas, típicas da modernidade), levaram ao questionar do valor prático e conceptual da qualificação, a partir da segunda metade da década de oitenta do século vinte (Alcoforado, 2008). Algumas das correntes

político-económicas predominantes não se coíbiam de questionar um modelo que, tendo sido pensado para o pleno emprego e tendo na concertação social o seu principal pilar de sustentação, poderia coexistir com novas preocupações centrais, como a competitividade, produtividade, mobilidade e empregabilidade.

A verdade é que o reconhecimento da sua importância histórica, social, experimental e conceptual, foi tão grande que, mesmo quando se sentiu alguma insuficiência de respostas a novos desafios organizacionais e pessoais, as políticas públicas da generalidade dos países ocidentais, com tradição numa socialização profissional baseada na profissão, não deixam de continuar a fazer absoluta profissão de fé nas suas virtualidades, entregando-lhe a principal fatia da esperança na formação de pessoas capazes de participar em modelos de desenvolvimento mais equilibrados. Naturalmente que, quer em termos históricos, quer nos apelos atuais, diferentes países foram construindo diferentes tradições e expectativas não coincidentes, parecendo-nos de forte valor heurístico e explicativo desenvolver estudos que ajudem, entre nós, a perceber políticas, discursos e práticas que continuam a ter na qualificação um importante organizador das suas opções educativas. Neste sentido, propomos, aqui, uma abordagem à evolução das opções políticas que têm permitido prosseguir o objetivo estratégico de qualificar todos os cidadãos e cidadãs, enunciado nas políticas portuguesas, concluindo sobre o impacto que essas escolhas políticas têm tido na organização dos nossos sistemas de educação e formação.

Construção do sistema português de formação e qualificação profissional

Tal como enfrentou a crise dos estados sociais sem ter tempo para construir, de maneira sólida, as bases para o seu desenvolvimento, Portugal viu-se confrontado com a crise da qualificação, sem nunca ter tido uma organização socioprofissional e de educação e formação que suportassem a sua construção, de uma maneira sustentada. É, pois, forçoso fazer uma breve viagem pelas iniciativas que tiveram na qualificação da população portuguesa a sua preocupação mais significativa.



Como a qualificação pressupõe a existência simultânea de um nível de escolaridade e de um certificado de aptidão profissional, e apesar da criação das escolas técnicas, ainda no século XVIII, a insuficiência de uma oferta formativa integrada e a inexistência real de intercomunicabilidade entre diferentes ofertas acabou por limitar a uma expressão mínima as possibilidades de formação e qualificação, durante décadas, mantendo os números relativos ao analfabetismo com indicadores exageradamente elevados e os níveis de escolaridade sempre muito baixos, no quadro dos estados membros da OCDE. Assim, a principal resposta à necessidade de qualificação dos portugueses, procurou efetuar-se através da criação do sistema de formação profissional contínua.

Então, foi já nos anos sessenta do século XX, passa da mais de uma década desde as primeiras iniciativas conhecidas noutros países europeus, e em consonância com o preconizado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos), que chegou o momento de Portugal implementar o seu sistema de Formação Profissional Contínua, numa primeira tentativa de lidar com o desemprego tecnológico e qualificar os trabalhadores, procurando promover o desenvolvimento de uma economia ainda muito rural. Na verdade, podemos encontrar a origem de uma preocupação legislativa direcionada exclusivamente para esta matéria, no decreto-lei (DL) n.º 21699, de 19 de setembro de 1932, o qual criava transitoriamente o comissariado para o desemprego. Contudo, os resultados práticos desta medida foram nulos, sendo preciso esperar por 1962, e pelo DL n.º 44506, para que, no âmbito da Direção-geral do Trabalho e Corporações, fosse criado o Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra (FDMO). Com este serviço, pretendia-se encontrar uma resposta para o “desemprego tecnológico” resultante das transformações da indústria portuguesa e para subsidiar os trabalhadores desempregados, através de despedimentos coletivos.

Procurando operacionalizar este conjunto de intenções, em 1965 é criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA), reconhecendo-se a importância da Formação Profissional como um

investimento rentável e como meio de promoção social dos trabalhadores, admitindo que, embora não se devesse substituir ao Sistema Educativo, era fundamental que os trabalhadores, mesmo na idade adulta, tivessem acesso a uma quantidade de saberes fundamentais que, por razões diversas, não lhes havia sido facultada anteriormente.

As ações de formação previstas, no âmbito deste sistema, seguiam o método de formação profissional acelerada, com duração até seis meses, dando resposta às urgentes necessidades de mão de obra, às aspirações de promoção social dos trabalhadores e às qualificações requeridas pelo funcionamento do mercado de emprego. Como o seu congénere francês, onde tinha ido buscar a sua essência e vocação, decalcava dos métodos de produção industrial e conseqüente divisão do trabalho, toda a sua lógica formativa. Os Formadores, então designados de Monitores, eram principalmente recrutados no meio empresarial, enquanto o período de formação era considerado um estágio que permitia aos estagiários, após cumprirem com êxito um conjunto de exercícios compostos por fases, operações e tarefas organizadas em progressão única, entrarem já qualificados no mercado de emprego. Os programas, no entanto, integravam sempre um conjunto de conhecimentos teóricos considerados necessários, quer à compreensão e execução dos exercícios práticos, quer ao desempenho semiautónomo da atividade profissional futura.

Apesar deste conjunto de iniciativas, quando, já em pleno regime democrático, uma missão da UNESCO chegou a Portugal para estudar a educação portuguesa, encontrou um subsistema de formação profissional ⁴⁷ com a consciência de estar a disponibilizar respostas já ultrapassadas pela realidade, quase completamente estatais, pouco eficazes, excessivamente enredadas por uma burocracia central sufocante e demasiado onerosas para os resultados conseguidos (UNESCO, 1982).

Procurando enfrentar este recorrente problema, o novo poder político promove uma alteração estrutural significativa, em 1979, com a criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Com este Instituto, pretendia-se encontrar uma solução integrada para a gestão e execução das políticas



de emprego e formação profissional, visando de forma explícita uma adequada resposta às seguintes exigências:

- descentralização efetiva ao nível das grandes regiões;
- participação institucionalizada, a nível consultivo, dos parceiros sociais;
- modernidade, racionalidade e operacionalidade dos seus elementos organizativos e dos seus métodos de gestão;
- autonomia administrativa e financeira e património próprio.

Partindo desta realidade e antevendo a adesão portuguesa à Comunidade Económica Europeia (CEE), o ano de 1985 assiste ao aparecimento de uma medida legislativa de importância inquestionável, conhecida como Lei-Quadro da Formação em Cooperação, a qual veio definir o regime jurídico dos apoios técnico-financeiros à Formação Profissional em cooperação com entidades de diferente natureza jurídica. Na prática, veio permitir que a Formação Profissional fosse realizada em ações específicas, a desenvolver por qualquer entidade do setor público, cooperativo e privado, e respondesse a necessidades pontuais ou permanentes de um, ou vários, setores de atividade. Esta última situação, permitiu a criação de Centros de Formação Profissional Protocolares sectoriais, intersectoriais, regionais, inter-regionais e interempresariais, resultantes de protocolos entre o serviço público e diferentes entidades.

O grande impulso para a Formação Profissional Contínua surge só a partir de 1986, com a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) e a possibilidade de utilização das verbas do Fundo Social Europeu (FSE). Na realidade, ao comparar a qualificação e, principalmente, a produtividade dos trabalhadores portugueses, com a dos restantes países comunitários, sentiu-se o enorme abismo que nos separava, considerando o estado português, com o apoio do financiamento comunitário, a necessidade absoluta de um investimento em força na formação de Recursos Humanos, que nos

permitisse, num espaço de tempo tão curto quanto possível, esbater este enorme fosso, através de um incremento significativo no nosso desenvolvimento económico.

Então, o período que se seguiu à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia foi marcado por uma verdadeira inserção do nosso país nos tempos que Beillerot (1982) designou como das *sociedades pedagógicas*. Um pouco por todo o lado, assistimos à proliferação de salas para formação e à multiplicação de ações que, quer se dirigissem, predominantemente, ao desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores, quer se orientassem, de forma preferencial, para a adaptação aos postos de trabalho, estiveram sempre muito longe da realidade e das necessidades dos trabalhadores, assim como se mantiveram bastante afastadas da necessidade de transformação dos contextos produtivos e das práticas organizacionais de gestão.

Se outros argumentos não existissem para suportar estas conclusões, até porque escassearam avaliações que se distanciassem das componentes exclusivamente administrativa e financeira, bastava-nos observar que o grande objetivo enunciado de fazer convergir a produtividade e competitividade da economia portuguesa com a da média dos países comunitários continua bem longe, sequer, de percorrer um caminho satisfatório. A verdade é que, como dizem Nóvoa e Rodrigues (2005, p. 11), “no que diz respeito à formação de adultos, a história dos últimos vinte e cinco anos põe-nos graves constrangimentos institucionais e políticos. Na perspetiva da Educação Permanente, verifica-se um fracasso claro dos programas de alfabetização, sempre excessivamente escolarizados, que pouco contribuíram para superar atrasos endémicos da sociedade portuguesa. Na perspetiva da Formação Profissional Contínua, a ilusão criada pelos *fundos comunitários* transformou-se numa oportunidade perdida para promover uma efetiva qualificação profissional dos trabalhadores portugueses. Num e noutro caso, houve experiências de referência e de grande qualidade. Mas o balanço final deixa muito a desejar...”



Políticas e práticas de certificação profissional em Portugal

Se, como vimos, para se estruturar um sistema nacional de qualificações profissionais era necessária a existência simultânea de percursos de educação e formação e convenções coletivas de trabalho, facilmente perceberemos, à luz da história recente, a ineficácia das diferentes iniciativas políticas para promover a certificação profissional dos trabalhadores portugueses. Em primeiro lugar, sabemos que, durante o Estado Novo, não existiu, propriamente, um ambiente favorável às negociações coletivas, fora das estruturas corporativas legalizadas pelo poder vigente, assim como não houve um ambiente propício a essas negociações nos anos subsequentes ao derrube do referido regime ⁴⁸. Em segundo lugar, fica bastante claro, da revisão aqui elaborada, que nunca se dispôs de ofertas de educação e formação, em quantidade e qualidade, que permitissem uma resposta minimamente aceitável, para as necessidades de qualificação das pessoas singulares e da sociedade, no seu todo. Não é, então, de estranhar que apenas na década de noventa se tenha começado a construir o edifício legal que haveria de suportar uma política de certificação profissional, em Portugal, quando na União Europeia se enunciava recorrentemente, a construção de um espaço de mobilidade profissional e competitividade, tendo como base a qualificação.

Logo no início da última década do século vinte, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e da reorganização do quadro normativo da Formação Profissional ficou consagrada a distinção tradicional entre Formação Profissional inserida no Sistema Educativo, a qual era entregue à tutela do Ministério da Educação, e Formação Profissional inserida no mercado de emprego, atribuindo-se a respetiva responsabilidade ao Ministério do Emprego e da Segurança Social, com a colaboração de outros ministérios, sempre que a vocação sectorial da formação assim o justificasse.

Procurando caracterizar o modelo de organização geral do sistema português de educação/formação, resultante da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), e da sua regulamentação subsequente, bem como as iniciativas legislativas, que procuraram

definir a formação profissional, podemos afirmar que, como na generalidade dos países da OCDE, após concluído o ensino básico, os jovens portugueses passavam a poder optar por três diferentes vias educativas, a saber: uma via do ensino secundário destinada ao prosseguimento dos estudos no ensino superior, não conduzindo, por isso mesmo, a nenhuma qualificação de nível médio; uma segunda via de ensino secundário profissional a tempo completo; e uma terceira via de formação profissional em alternância, entre um Centro de Formação (público ou privado) e uma empresa.

Naturalmente, as duas últimas vias conduziam a uma equivalência escolar ao nível do ensino secundário completo e a uma qualificação profissional de nível três ⁴⁹. A partir destas duas últimas vias, era possível a transição para um nível quatro de qualificação profissional (Cursos de Especialização Tecnológica – CET), o qual, estando previsto para ser, preferencialmente, desenvolvido em conjunto com os Institutos Politécnicos, ou, até, as Universidades, podia conferir, quer o nível quatro de qualificação, quer um número variável de créditos para o prosseguimento de estudos nesses estabelecimentos do ensino superior.

Por outro lado, tal como na maioria dos restantes países da OCDE, podemos identificar, no sistema português, uma quarta via (qualificação inicial – QI), destinada a jovens e adultos que, tendo abandonado o sistema educativo sem terem obtido qualquer qualificação, poderão, em qualquer momento, através, quer de um percurso completo de formação, quer da capitalização de diferentes unidades, obter o nível dois ou o nível três de qualificação profissional, ou empreender um processo de requalificação profissional, desde que possuam o nível de escolaridade exigido por cada um dos percursos de formação para o respetivo acesso (básico ou secundário, respetivamente).

Para que este edifício pudesse estar completo, faltava, agora, organizar um sistema nacional de certificação que definisse os possíveis perfis profissionais, bem como os saberes e competências, que a cada um se deveriam associar. Tal como estava previsto na legislação reguladora do início dos anos noventa, surgiu, logo de seguida, os normativos



fundadores do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), o qual pretendia, não só regular e certificar toda a Formação Profissional, inicial ou contínua, como — o que constituía uma novidade significativa — permitir a certificação de saberes adquiridos pelas vias não formal e informal, e das competências construídas por um profissional em qualquer espaço e tempo da sua vida. Este documento, que coloca o sistema sob a tutela do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, prevê um compromisso tripartido, envolvendo a Administração Pública e a participação dos Parceiros Sociais (Associações Empresariais e Sindicatos) na sua administração (Comissão Permanente), na gestão e definição de perfis profissionais (Comissões Técnicas Especializadas – CTE) e na operacionalização (Júris de Certificação), enunciando como objetivos principais a atingir, os seguintes:

- promover uma maior transparência das qualificações profissionais;
- facilitar a circulação dos trabalhadores;
- promover a empregabilidade;
- incentivar o aparecimento de novas formas de organização do trabalho;
- valorizar a formação ao longo e em todos os espaços da vida.

Em termos muito práticos, o sistema passa a permitir a obtenção de um Certificado de Aptidão Profissional (CAP), quer pela via do reconhecimento da experiência profissional e das aprendizagens não formais e informais dela resultantes, quer pelo reconhecimento e homologação de cursos de formação profissional, quer ainda através do reconhecimento de títulos e diplomas obtidos noutros países, procedendo à atribuição da respetiva equivalência.

Apesar desta moldura legislativa, o problema mantinha alguns contornos de difícil superação. Na verdade, não era só ao nível profissional que Portugal detinha percentagens muito baixas de qualificações. Como já referimos, os níveis de escolaridade dos portugueses eram também exageradamente baixos, quando comparados com as médias percentuais

dos restantes parceiros comunitários e da generalidade dos países da OCDE (Murray e Steedman, 2002; OCDE, 2005), pelo que, para efeitos de comparabilidade e mobilidade, qualquer esforço de elevação dos níveis de qualificação profissional teria que ser acompanhado de um investimento na elevação dos níveis de escolaridade de uma alta percentagem da população adulta portuguesa ⁵⁰.

A necessidade de enfrentar e resolver este problema foi sendo fortemente reforçada com as preocupações desenvolvimentistas das políticas europeias no âmbito da formação dos *recursos humanos*, reafirmadas, mais tarde, no Tratado de Amesterdão e nas cimeiras intergovernamentais do Luxemburgo, Lisboa, Estocolmo e Barcelona. As mesmas inquietações foram reiteradamente enunciadas pela generalidade dos textos oficiais da Comissão Europeia, passando a integrar o conjunto de meios enunciados para cumprir o grande objetivo de construir, na Europa, a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.

Para isso, tal como se afirmava nos escritos e discursos que marcavam a orientação política oficial, era necessário deter uma mão de obra qualificada e adaptável, favorecendo a construção de mercados de trabalho com reação positiva às contínuas mutações dos processos produtivos e das economias. Tornava-se, então, indispensável potenciar o contributo de todos os trabalhadores, investindo na formação profissional e na certificação, disponibilizando serviços de orientação e aconselhamento e apoiando a construção de projetos pessoais realistas, a partir das diferentes formas de vida pessoal, profissional e social, de forma a maximizar o contributo de todos, no aumento da competitividade e na melhoria de aproveitamento das oportunidades de trabalho disponíveis, aumentando as hipóteses de mobilidade profissional (Comissão Europeia, 2001; CEDEFOP, 2005).

Mas, a necessidade de construir uma solução que contribuísse, decisivamente, para minorar os défices de certificação levou os últimos Governos a enunciar apostas pensadas como definitivas para resolver finalmente o problema. Após sucessivas profissões de fé na qualificação dos portugueses, como única via para aumentar a produtividade e a



competitividade da economia, bem como a mobilidade e empregabilidade dos trabalhadores, a que se junta, desta vez, o desígnio de um combate sem tréguas à exclusão social, na legislatura de 2004 a 2009 foi apresentado um programa de qualificação de jovens e adultos, designado de Iniciativa Novas Oportunidades, com metas muito impressionantes (Alcforado, 2008) e com a novidade de convocar para este esforço, quer as escolas do sistema educativo, quer os centros de formação, quer, ainda, todos os parceiros sociais. Se é verdade que se esgrimiram estudos que procuravam demonstrar que uma sociedade com níveis mais elevados de qualificação tem níveis de desenvolvimento económico mais elevado, não se nega o contributo esperado, por estas diferentes vias de formação, para resolver o problema histórico do abandono escolar e dos recorrentes baixos níveis de escolaridade e qualificação, assumindo uma certa instrumentalidade tituladora, presente nestas iniciativas.

As oportunidades (a partir) da qualificação: limites e desafios

Como escreveu Field (2002), esta aposta em políticas de formação e qualificação está a ter, nos estados europeus e em alguns países economicamente emergentes, um entendimento bivalente. Por um lado, pode funcionar como alavanca para ofertas de formação necessárias, que estavam algo negligenciadas. Por outro lado, aparece demasiado marcada por um compromisso com o desenvolvimento económico, esperando-se contributos que ela, só por si, dificilmente poderá cumprir.

Assumindo o seu alinhamento com as políticas dominantes na União Europeia, a impressionante aposta portuguesa em práticas de promoção da qualificação foi acompanhada de um conjunto de convicções que os discursos dos governos das legislaturas mais recentes (2005-2011) enunciavam, em termos gerais, como suportados nos seguintes pressupostos: *a importância central da qualificação para o crescimento económico e para a promoção da coesão social está hoje amplamente demonstrada por diversos indicadores publicados por várias organizações internacionais; o nível secundário terá que se constituir como o objetivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos, sendo*

esse o patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos.

Portanto, numa tentativa de conciliação nem sempre teoricamente bem suportada, procura-se enunciar uma relação direta e inquestionável entre qualificação, competências e empregabilidade, num quadro em que a interdependência destas componentes contribuiriam, de forma decisiva, para a indução de um ciclo virtuoso enlaçando, progressivamente, maiores índices de mobilidade profissional, produtividade, competitividade e coesão social. Em resumo, se validarmos os princípios lógicos desta relação, aceitaremos que, quanto mais qualificadas forem as pessoas, mais competências terão e, em consequência, mais capazes serão de participar no projeto de desenvolvimento económico e de coesão social que urge encetar.

Se é pacífico aceitar a importância da qualificação, ainda que, nesta nova versão, nos apareça despojada do seu contributo para o reforço das dimensões mais coletivas do trabalho, demitindo-se cada vez mais de uma ligação efetiva à construção dos abrigos identitários que tinham sido uma das razões fundamentais para a sua importância social, temos que constatar que a relação de causa efeito presente nestas apostas políticas, não é assim tão evidente. Por outro lado, se nos parece intuitivo aceitar que não existe desenvolvimento integrado sem pessoas cognitivamente evoluídas e com domínio de saberes mais complexos e diversificados, também é obrigatório perceber a importância de uma dimensão responsável e solidária entre os diversos agentes, como única via capaz de gerar os impulsos necessários para as transformações desejáveis, rumo a novos contextos socioprofissionais.

Só assim, no âmbito de uma procura contínua de ambientes propiciadores de autorrealização pessoal, geradores de redes de pertença e suporte, convocadores de uma ação profissional autónoma, responsável e inovadora e desafiadores de uma construção contínua de conhecimento, a qualificação assumirá o seu verdadeiro sentido. Garantir políticas e práticas conducentes a diferentes vias de formação e à promoção das qualificações necessárias para um desenvolvimento sustentado, será uma



condição necessária para a igualdade de direitos, deveres e oportunidades, mas só será, também, condição suficiente se forem incluídas num projeto social de desenvolvimento que valorize o contributo de todos, combatendo, sem tréguas, as desigualdades que os jogos de interesses e os poderes menos legítimos têm tendência natural para gerar, particularmente no mundo do trabalho.

Constatando, ao longo da história do trabalho em Portugal, o diferente prestígio das diversas vias de formação e as dificuldades de mobilidade social, a partir dos diplomas de nível menos elevado, é fundamental reatualizar a reflexão efetuada por Ramalho Ortigão, no final do século XIX, face à incapacidade da escola em envolver todas as crianças: na verdade, a formação profícua não é a que os governos disponibilizam, mas a que as pessoas sentem que pode mudar as suas vidas.

Como em todos os momentos de alguma mudança e novas construções, é sempre possível detetar otimismo ou pessimismos exagerados. Ciente de que, mais que na definição de políticas nacionais ou transnacionais, o futuro será sempre o que conseguirmos construir, em contextos e grupos cada vez mais alargados, neste momento, acreditamos que a esperança será sempre maior, quanto maior for a procura de espaços de cooperação e de práticas de envolvimento e solidariedade contínua. É, também, este contributo que a aposta na qualificação terá que trazer!



Referências Bibliográficas

- Alcoforado, Luís (2000). "Educação de Adultos e Trabalho." Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, Luís (2001). "O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados." In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35 1, pp 67-83.
- Alcoforado, Luís (2003). "Formação, qualificação e trabalho: tópicos para um projeto profissional de vida." In Formar, n.º especial, dezembro 2003, pp 3-12.
- Alcoforado, Luís (2008). "Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos." Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização, Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dugué, Elisabeth (1999), "La Logique de la Compétence: le retour du passé". In Education Permanente, 140, pp 7-18.
- Field, John (2002). *Lifelong learning and the new educational order*. Londres: Trentham Books.
- Kovacs, Ilona (1999). "Qualificação, Formação e Empregabilidade". In Sociedade e Trabalho 4, pp 7-18.
- Kovacs, Ilona, Maria Cerdeira, Mário Bairrada e António Moniz (1994). *Qualificações e Mercado de Trabalho*, Lisboa: IIEFP.
- Murray, Asa e Hilary Steedman (2002), "Perfis de Competência em França, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido". In Revista Europeia de Formação Profissional 22, pp 3 -15
- Nóvoa, António e Cristina Rodrigues (2005). "Prefácio". In Rui Canário e Belmiro Cabrito. *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- OCDE. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OCDE
- UNESCO. (1982). *Para uma Política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.





Notas

¹ Carr Saunders e Wilson, Talcott Parsons, William Goode entre outros.

² Everett C. Hughes, Bucher e Strauss.

³ É com os contributos de Freidson que se consolida o paradigma do poder.

⁴ Um dos principais autores desta corrente.

⁵ No nível básico as áreas de competência chave são Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Cidadania e Empregabilidade; Tecnologias da Informação e Comunicação, mais tarde, com o aparecimento do nível secundário surgem as áreas de Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação.

⁶ Organismo que tutela o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

⁷ Alguns destes exemplos verificam-se através das seguintes palavras ou siglas: SIGO; ANQ; RVCC; EFA; UFCD; Decreto-lei n.º 357; unidade de competências; núcleos geradores; STC; CLC; CP; CE; MA; TIC; LC; PRA, entre outras.

⁸ Os psicólogos têm a Ordem dos Psicólogos como a sua comunidade profissional de eleição, verificando-se a mesma relação entre os sociólogos e a Associação Portuguesa de Sociologia ou entre os licenciados em ciências da educação e a Associação Nacional de Licenciados em Ciências da Educação.

⁹ Maiores de 18 anos com a escolaridade básica ou secundária incompleta.

¹⁰ Como exemplo as IPSS, associações de desenvolvimento e associações empresariais.

¹¹ Regulamentados pela Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro de 2001.

¹² Associado, por exemplo, à criação polémica do Ministério da Instrução Pública.

¹³ Na linha de Marc Bloch (*Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Galimard, 2006).

¹⁴ Sobre a conjugação de abordagens em ciências da educação veja-se o interessante artigo de Domingos Fernandes, "Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação", em *Noesis – A educação em Revista*, Lisboa, n.º 18. março 1991, p. 64 a 66.



¹⁵ Sobretudo a partir dos estudos de Marcom Knowles e de Pierre Furter. Termo considerado pedante por Alberto Melo em “Educação de Adultos: Conceitos e Práticas” em AAVV, *Sistema de ensino em Portugal*, coord. de Manuela Silva e M. Isabel Tamen, Lisboa, Fundação Calouste de Gulbenkian, junho de 1981, p. 381 e talvez por isso pouco utilizado entre nós.

¹⁶ Veja-se Melo, Alberto. “Educação de Adultos: Conceitos e Práticas” em ob. cit. pp. 355 a 382.

¹⁷ *Idem, ibidem.*

¹⁸ Carvalho, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, 3.ª edição.

¹⁹ Proença, Maria Cândida, “A Educação”, em *História da Primeira República*, coord. Fernando Rosas, Maria Fernanda Rollo, Lisboa, Ed. Tinta da China, 2010, pp. 169 a 189.

²⁰ Proença, Maria Cândida, “A Educação”, em *História da Primeira República*, coord. Fernando Rosas, Maria Fernanda Rollo, Lisboa, Ed. Tinta da China, 2010, pp. 169 a 189.

²¹ *Idem, ibidem.*

²² *Idem, ibidem.*

²³ Proença, Maria Cândida, “A Educação”, em ob. cit. pp. 169 a 189.

²⁴ Oliveira Marques, A. H. *A primeira República Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 3.ª edição, 1980, p. 85.

²⁵ António Nóvoa citado por Maria Cândida Proença, “A Educação”, em ob. cit. pp. 176.

²⁶ Proença, Maria Cândida, “A Educação”, em ob. cit. pp. 173.

²⁷ *Idem, ibidem.*

²⁸ *Idem, ibidem*, pp. 173.

²⁹ Oliveira Marques, A. H., *ob. cit, ibidem*. Veja-se ainda a tese de Fernandes Rogério, *Uma experiência de formação de adultos na 1.ª República: a Universidade Livre para a Educação Popular*, Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa, 1993.



³⁰ *Idem, ibidem.*

³¹ Carvalho, Rómulo, *ob cit.* pp. 788 a 797.

³² *Idem, ibidem*, p. 792.

³³ *Idem, ibidem.*

³⁴ Processo Revolucionário em Curso.

³⁵ Sobre a Educação Popular neste período veja-se Benavente, Ana e Melo, Alberto (1978), *Educação Popular em Portugal 1974-1976*, Lisboa: Livros Horizonte.

³⁶ Carvalho, Rómulo, *ob cit.* P. 813.

³⁷ Decreto-lei n.º 384/76, de 20 de maio e Portaria n.º 419/76, de 13 de julho.

³⁸ Lei n.º 3/79 de 10 de janeiro de 1979.

³⁹ Decreto-lei n.º 534/79, de 31 de dezembro de 1979.

⁴⁰ Melo, Alberto, *ob cit.*, p. 376.

⁴¹ Decreto-lei n.º 383/91, de 9 de outubro de 1991.

⁴² Arendt, Hannah, "A crise da Educação" em *Entre Passado e Futuro – oito exercícios sobre o pensamento político*, Tradução de Olga Pombo, Lisboa, Relógio D'Água Editores, fevereiro de 2006, p.187.

⁴³ Recolhido do *World Wide Web*: www.proalv.pt.

⁴⁴ Retirado das informações cedidas pelo curso.

⁴⁵ Retirado de um documento do Ministério da Educação e da Cultura, da Republica do Chipre, cedido durante o curso (2008).

⁴⁶ Retirado da *World Wide Web*: <http://www.unicef.org>.

⁴⁷ Em 1974, "a formação profissional em Portugal, entendida no seu sentido mais lato de preparação para a vida ativa, é essencialmente dispensada por organismos públicos dependentes de Ministérios Técnicos, pelas Forças Armadas e por raras empresas ou agrupamentos de empresas. A maior parte dos Ministérios organizam



formações estreitamente ligadas à atividade dos seus serviços: formação de enfermeiras pelo Ministério dos Assuntos Sociais, formação hoteleira pela Secretaria de Estado de Turismo, por exemplo” (UNESCO, 1982, p. 133). Como a formação tutelada pelo Ministério do Trabalho compreendia um leque mais alargado de possibilidades, o relatório da UNESCO acaba por concentrar aí a sua atenção, sem temer uma análise redutora.

⁴⁸ “Em junho de 1978 – através do Decreto-lei n.º 121/78 – foi estabelecida uma estrutura dos níveis de qualificação por decreto governamental [...] e assim, pela primeira vez se impôs, por esta via legislativa, que em todas as Convenções Coletivas de Trabalho, Decisões Arbitrais e Portarias Regulamentadoras do Trabalho, passasse a constar a classificação das profissões abrangidas, de harmonia com a estrutura de níveis de qualificação, inscrita no quadro anexo ao diploma referido” (Kovacs, Cerdeira, Bairrada e Moniz, 1994, p. 15). Esta estrutura compreendia sete níveis, sendo depois, aquando da adesão de Portugal à CEE, transformada, para se adaptar à estrutura de cinco níveis, em uso na Comunidade.

⁴⁹ Utilizamos aqui os níveis de qualificação em vigor na década de noventa do século vinte, por nos parecerem mais ilustrativos da resenha histórica que estamos a efetuar.

⁵⁰ Os Censos 2001 continuaram a mostrar números muito pouco satisfatórios sobre o abandono escolar. Assim, a taxa para a saída antecipada (jovens dos 18 aos 24 anos que abandonaram a escola sem concluir o ensino básico) era de 24.6 %, e a taxa de saída precoce (idem para o secundário) era de 44.8 % (cf. www.ine.pt).





A Iniciativa Novas Oportunidades, de prometedor instrumento de inovação e mudança ao serviço da requalificação de uma parte significativa da população portuguesa, depressa se transformou num campo fértil de discussão, que transcendeu largamente o universo académico e se tornou num tema recorrente de debate político.

José Manuel Silva - Instituto Politécnico de Leiria