

ADAPTAÇÕES DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO,  
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
A ADULTOS SURDOS:  
UM ESTUDO DE CASO

Relatório de Mestrado

Cecília Maria Soares da Silva Roussos

Relatório realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Antónia Barreto  
Professora Doutora Tânia Cristina Simões de Matos dos Santos

Leiria, maio de 2013

Ciências da Educação: Especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

ADAPTAÇÕES DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO,  
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
A ADULTOS SURDOS:  
UM ESTUDO DE CASO

Relatório de Mestrado

Cecília Maria Soares da Silva Roussos

Relatório realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Antónia Barreto  
Professora Doutora Tânia Cristina Simões de Matos dos Santos

Leiria, maio de 2013

*“Devemos, em primeiro lugar, instruir os adultos. As nossas crianças não desempenharão nenhum papel importante no nosso desenvolvimento económico, no decurso dos próximos cinco, dez anos ou mesmo vinte anos, enquanto que o impacto dos adultos se faz sentir a partir de hoje mesmo”.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Declaração proferida por Julius Nyerere, primeiro Presidente da República da Tanzânia.

## AGRADECIMENTOS

Este mestrado constitui um retomar de um caminho que tinha sido interrompido há algum tempo. Ao longo deste percurso, as dúvidas e as incertezas acompanharam-me desde sempre.

Quanto às certezas...O mundo do conhecimento é demasiado vasto... Nós somos, de facto, *pequenos*. Sinto que há ainda um caminho muito longo a percorrer na minha aprendizagem em domínios do conhecimento que gostaria de aprofundar.

Para a realização deste trabalho quero agradecer às pessoas que contribuíram, de algum modo, para a sua realização.

Agradeço, assim, à Professora Doutora Antónia Barreto, minha orientadora, o acompanhamento neste percurso, o facto de ter acreditado em mim e me ter dado a possibilidade de seguir o meu próprio caminho.

À Professora Doutora Tânia Santos, agradeço a sua manifesta disponibilidade e o seu olhar atento ao pormenor.

A todos os professores que fizeram parte deste mestrado, agradeço a sua disponibilidade e congratulo-os pelo seu profissionalismo.

A todos os meus amigos, colegas de profissão e familiares, agradeço o incentivo, a crítica e a ajuda na conclusão deste trabalho.

Não podia terminar sem agradecer ao grupo de adultos surdos a disponibilidade demonstrada e a oportunidade de conhecer a Comunidade Surda.

Ao Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, na pessoa do Diretor, Professor Jorge Bajouco, o meu agradecimento pela possibilidade de realizar este estudo no Centro Novas Oportunidades promovido por essa entidade.

## RESUMO

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*<sup>2</sup>, ao introduzir uma nova perspetiva de aprendizagem, mais complexa e alargada, esbate as fronteiras entre educação e formação e reconhece a importância dos vários contextos formais, informais e não-formais na aprendizagem dos adultos. Contextualizando-se o reconhecimento de competências neste paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, este estudo versa as adaptações realizadas nas dinâmicas dos dispositivos de reconhecimento e validação, na operacionalização do Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos - Nível Básico, a adultos surdos no Centro Novas Oportunidades da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer. Recorrendo a uma abordagem qualitativa, pretendemos identificar os procedimentos e os ajustamentos realizados pela equipa na implementação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências a adultos surdos. Tentaremos perceber as potencialidades e/ou constrangimentos deste processo e estabelecer possíveis ações de melhoria na operacionalização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências a esta população. Com o propósito de respondermos às nossas questões, optámos pelo estudo de caso pelo facto de considerarmos que este constitui o melhor caminho.

Este estudo incide sobre a opinião dos elementos da equipa técnico-pedagógica, estabelecendo uma análise comparativa, entre os procedimentos utilizados nos grupos de adultos ouvintes e no grupo de adultos surdos que investigámos à luz dos princípios que o Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Nível Básico define. Os resultados

---

<sup>2</sup> Comissão Europeia, 2000.

mostram que, apesar de procedimentos comuns, há necessidade de se fazerem ajustamentos nos instrumentos de mediação, ao nível da participação de técnicos especializados e ao nível da intervenção da equipa. É necessário o investimento em mais horas de Formação Complementar para que a lógica humanista se sobreponha à lógica instrumental. Um dos constrangimentos destes processos reside, muitas vezes, no conflito entre estas duas lógicas, com o qual muitas vezes os profissionais se deparam, tentando geri-lo da melhor forma de modo a potenciar positivamente o adulto.

### **Palavras chave**

Aprendizagem ao Longo da Vida, Centros Novas Oportunidades, Educação e Formação de Adultos, Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Surdez.

## ABSTRACT

The Memorandum on Lifelong Learning<sup>3</sup>, by introducing a new perspective on learning, more complex and broader, narrows the frontiers between formal education and training and recognizes the importance of formal, informal and non-formal contexts for the adult learning.

This study discusses the changes needed to the Process of Recognition and Accreditation of Prior Learning for deaf adults at the Center of Recognition and Accreditation of Prior Learning at Henrique Sommer Elementary and High School.

By implementing a qualitative method, this study identifies the processes and adjustments the technical and pedagogical team made to the Process of Recognition and Accreditation of Prior Learning for deaf adults; specifically, the potentials and/or constraints of the adjustments implemented and to propose a series of remedies to improve the Process of Recognition and Accreditation of Prior Learning for deaf adults.

This study uses the Center of Recognition and Accreditation of Prior Learning at Henrique Sommer Elementary and High School as a case study because, we believe, it offers the best insight into the success or failure of the processes and adjustments the technical and pedagogical team made to the Process of Recognition and Accreditation of Prior Learning for deaf adults.

This study focuses on the opinions of the members of the technical and pedagogical team, and compares the procedures they used on hearing adults and deaf adults, in the light of the principles found in the Methodological Guide for the access of disabled persons to the Process of Recognition and Accreditation of Prior Learning - Primary Level. The results show that some procedures are common to both; nevertheless, there is a need to make adjustments to the mediation activities, at the level of participation by the technical team and specialized personnel. It is necessary to increase the number of hours

---

<sup>3</sup> European Commission, 2000.

allocated to formal learning (e.g., mathematics, computers proficiency, social studies and language communication) so that the adult receives the necessary education to pursue concrete personal and professional goals as opposed to the logic of obtaining a certification for its own sake. One of the constraints of the Process Recognition and Accreditation of Prior Learning resides in the conflict between these two views, which the technical and pedagogical team tries to manage for the benefit of the adult.

#### Keywords

Adult Education, Center of Recognition and Accreditation of Prior Learning, Deafness, Lifelong Learning, Process of Recognition and Accreditation of Prior Learning.

# ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>xi</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>xi</b>
<b>LISTAGEM DE SIGLAS E ACRÓNIMOS.....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
1. Educação e Formação de Adultos: Resenha Histórica e Referências Teóricas .....	4
1.1 Estudo de Conceitos.....	4
1.2 Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos da UNESCO.....	5
1.2.1 Da “Educação Permanente” à “Aprendizagem ao Longo da Vida” .....	9
1.3 Perspetivas Teóricas da Educação de Adultos .....	11
1.4 Políticas Nacionais de Educação e Formação de Adultos .....	15
1.5 Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências .....	20
1.5.1 Constrangimentos e Potencialidades do Processo de RVCC .....	26
2. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para pessoas com Deficiências/Incapacidades.....	29
2.1. As Dimensões Médica e Social do Conceito de Surdez .....	29
2.2 Alterações das Funções Auditivas e as suas Implicações Linguísticas.....	34
2.3 História da Educação de Surdos em Portugal .....	36
2.4 Adaptação do Processo de RVCC a Pessoas com Deficiências/ Incapacidades .....	37
2.4.1 Adaptação do Referencial Competências-Chave às Pessoas com Alterações das Funções Auditivas .....	42
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>44</b>
1. Metodologia .....	44
1.1 Problemática e Objetivos do Estudo.....	44

1.2 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	46
1.2.1 Estudo de Caso.....	46
1.2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados .....	46
1.3 Universo do estudo .....	48
1.4 Contextualização do Estudo .....	48
2. A Escola Básica e Secundária Henrique Sommer como Centro Promotor da Integração da Pessoa com Deficiência/Incapacidade .....	49
2.1. Caracterização dos Adultos Surdos .....	51
3. Apresentação, Análise e Comentário dos Dados .....	54
3.1 Caracterização dos entrevistados.....	54
3.1.1 Formação Inicial e Experiência em Educação e Formação de Adultos.....	55
3.1.2 Formação em Língua Gestual Portuguesa .....	55
3.1.3 Experiência com População Surda.....	56
3.2 Etapa de Reconhecimento de Competências.....	56
3.2.1 Apresentação da Equipa e do Intérprete.....	56
3.2.2 Apresentação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	57
3.2.3 Apresentação da Metodologia de Trabalho.....	58
3.2.4 Descodificação do Referencial de Competências Chave - Nível Básico.....	58
3.2.5 Evidenciação de Competências.....	60
3.3 Validação de Competências .....	62
3.3.1 Portefólio Reflexivo de Aprendizagens .....	63
3.4 Certificação de Competências .....	65
3.4.1 Temas Desenvolvidos na Sessão de Júri de Certificação.....	65
3.4.2 Envolvimento da Equipa na Preparação da Sessão de Júri de Certificação.....	66
3.4.3 Assistência à Sessão de Júri de Certificação .....	67
3.4.4 Número de Sessões de Preparação para a Sessão de Júri de Certificação .....	68
3.5 (Auto) Avaliação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência .....	68
3.5.1 Adaptações mais Significativas ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências a Adultos Surdos.....	69
3.5.2 Constrangimentos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	70

3.5.3 Potencialidades do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências .....	73
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>81</b>
<b>WEBGRAFIA .....</b>	<b>84</b>
<b>LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>1</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Causa de Surdez.....	51
Figura 2	Gênero.....	52
Figura 3	Idade.....	52
Figura 4	Nível de Escolaridade.....	52
Figura 5	Instituição de Ensino Frequentada.....	53
Figura 6	Situação Profissional.....	53
Figura 7	Setores de Atividade.....	53

## ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1	Categorias de Perda Auditiva e Implicações Educativas .....	32
Quadro 2	Duração de Referência do PRVCC para Pessoas com Alteração das Funções Auditivas .....	42
Quadro 3	Adaptação do RCC-NB às Pessoas com Alterações das Funções Auditivas .....	43
Quadro 4	Dados do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer .....	50
Quadro 5	Identificação dos Relatores .....	54

# LISTAGEM DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CIF	Classificação Internacional de Incapacidade e Saúde
CNO	Centro Novas Oportunidades
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPL	Casa Pia de Lisboa
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGEP	Direção Geral de Educação Permanente
DGFV	Direção Geral de Formação Vocacional
EA	Educação de Adultos
EFA	Educação e Formação de Adultos
EI	Educação Inclusiva
IAP	Investigação Ação Participativa
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LGP	Língua Gestual Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas

PDP	Plano de Desenvolvimento Pessoal
PEI	Plano Estratégico de Intervenção
PEMA	Programa Experimental Mundial de Alfabetização
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPQ	Plano Pessoal de Qualificação
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
PRVC	Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências
PRVCC	Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RCC-NB	Referencial de Competências - Chave - Nível Básico
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNRVCC	Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TDE	Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento
UE	União Europeia
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

# INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário, e enquanto Profissional de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências (PRVC), fez sentido, desde sempre, orientar todos os trabalhos para a temática da Educação e Formação de Adultos (EFA) pelo sentir constante que “pisamos terreno incerto”.

Embora as nossas escolhas sejam sempre subjetivas e motivadas por contingências pessoais, profissionais, e, sobretudo, pelo apego à temática em si, tentámos nunca perder a objetividade necessária a um cientista social.

Consideramos que os conceitos de Educação e Formação de Adultos e Desenvolvimento estão em estreita associação. O primeiro é essencial ao desenvolvimento local, intervindo, a vários níveis, nos seus processos. Os próprios Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) nasceram de uma aprendizagem no campo do desenvolvimento local (Melo, 2005). No nosso quotidiano profissional, encontramos pessoas com diversas experiências de vida, pessoal, profissional e social, que lhes permitiu adquirir imensos conhecimentos sem terem consciência disso. Se tempos houve em que se considerou que a escola era o único caminho para o desenvolvimento, neste momento o desenvolvimento tem vindo a ser percebido de diferentes maneiras. O desenvolvimento é, agora, entendido como a capacidade de mobilização dos atores locais de modo a serem eles próprios a identificar e resolver os problemas localmente sentidos, conferindo-se legitimidade a toda uma panóplia de saberes que até então era desvalorizada.

A segunda metade do século XX contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da Educação de Adultos (EA). Nesse período surgiram os grandes contributos teóricos neste domínio e realizaram-se as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). Na Conferência de Hamburgo (1997) recomendou-se que os vários Estados Membros adotassem políticas públicas de validação e certificação de aprendizagens adquiridas através de diferentes experiências e contextos. Em consonância com estas orientações, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia (UE) e os diversos estados,

através de normativos legais, têm vindo a assumir práticas no sentido da aplicação dessas políticas.

Portugal, pelos baixos níveis de qualificação que apresenta, tem aderido a este movimento, possuindo desde o final da década de 90, do século XX, um dispositivo legal de avaliação, validação e certificação de competências de modo a combater o elevado défice de qualificações da população adulta, inclusive das pessoas com deficiências/incapacidades, remetidas muitas vezes para estratégias remediativas (Sousa, 2009).

Este trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte integra dois capítulos: um dedicado à Educação e Formação de Adultos, ainda que este domínio seja transversal a todo o trabalho, e um segundo que versa a surdez e as alterações a realizar nas dinâmicas do PRVCC de modo a adequá-lo à população surda.

Iniciamos a primeira parte deste trabalho, com a explicitação de alguns conceitos do campo da EA. De seguida, abordam-se as CONFINTEA da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), na medida em que este organismo internacional desempenha um papel fundamental nas políticas educativas dos Estados Membros da Organização, sendo um eixo orientador nas políticas nacionais levadas a cabo. Entre a I e a V Conferências houve uma evolução na forma como é compreendida a EA e, como se evidenciará no capítulo I, houve uma mudança do paradigma da Educação Permanente para a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Proceder-se-á, também, a uma breve abordagem das perspetivas teóricas que têm contribuído para a construção do conhecimento no domínio da EA.

A preocupação central deste trabalho é orientada para os dispositivos de reconhecimento e validação de competências como resposta de qualificação à população adulta e, mais concretamente, orienta-se para as adaptações realizadas no processo de reconhecimento e validação de modo a torná-lo acessível às pessoas surdas. Deste modo, ainda na primeira parte, faremos referência à implementação, ao desenvolvimento, às dimensões, bem como aos constrangimentos e às potencialidades do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC). No segundo capítulo, apresentaremos as várias definições da surdez e faremos, também, um breve resumo da história da educação da população surda em Portugal. Por último,

cruzaremos a temática da deficiência/incapacidade com a EA, através das adaptações a introduzir, de acordo com o Guia Metodológico, nas dinâmicas do PRVCC, a pessoas com alteração das funções auditivas.

Na segunda parte deste trabalho, apresenta-se o estudo empírico realizado, os métodos e as técnicas que lhe serviram de base, sendo nossa intenção identificar as adaptações realizadas, no âmbito do PRVCC, a partir da etapa do reconhecimento até à certificação, desenvolvido a um grupo de adultos surdos de nível básico. Pretendemos, ainda, identificar potencialidades e/ou constrangimentos deste processo, assim como possíveis ações de melhoria. Os dados foram obtidos através da aplicação de uma entrevista aos elementos da equipa que desenvolveram o processo aos adultos surdos. É nosso objetivo, através da comparação dos dados fornecidos pelos vários elementos, perceber quais os ajustamentos realizados nas dinâmicas deste processo.

Com este trabalho, esperamos contribuir para que futuras práticas, por parte desta equipa, possam ser repensadas à luz dos resultados e, assim, melhorar a sua ação no âmbito do reconhecimento de competências a pessoas surdas. Foi nosso intuito, orientados por uma perspetiva humanista, fornecer um humilde contributo para o processo formativo dos adultos.

# PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na primeira parte deste trabalho, explicitamos alguns conceitos importantes relativos à Educação de Adultos. Abordam-se, também, as CONFINTEA da UNESCO e as perspectivas teóricas que têm contribuído para a construção do conhecimento no domínio da EA. Como a preocupação central deste trabalho se orienta para o PRVCC como resposta de qualificação à população adulta surda, faremos uma breve análise pelas políticas públicas de EA desde a segunda metade do século XX até ao surgimento do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC). Por último, cruzaremos a temática da deficiência/incapacidade com a EA, através dos princípios e orientações definidos pelo Guia Metodológico para apoiar as equipas técnico-pedagógicas nas dinâmicas do PRVCC a pessoas surdas.

## 1. Educação e Formação de Adultos: Resenha Histórica e Referências Teóricas

### *1.1 Estudo de Conceitos*

Urge, no contexto deste trabalho, apresentar o conceito de adulto e as suas características. Alcoforado (2008), recorrendo a Boutinet (1995,1997,1998 e 2001) explica que este conceito, nas várias ciências, é definido, tradicionalmente, por critérios de natureza cronológica, psicológica e desempenho de papéis sociais. Nos anos 80, do século XX, considera-se que a adulez sofre uma reconfiguração, estando associada esta fase de vida da pessoa ao risco, caos vocacional, sendo o adulto visto como um problema, consequência de ruturas profissionais, familiares e culturais (Alcoforado, 2008). Na busca de outros autores, vemos que a definição de adulto invoca fatores como uma “certa idade cronológica, situações de desenvolvimento que permitam realizações sociais e uma maturidade psicológica promotora de um estatuto psicológico” (Couceiro, 2000, citado por Cavaco, 2009, p. 58).

Apelando aos contributos da Psicologia, com a Teoria do Desenvolvimento da Identidade de Erikson, a ideia que prevalece é que o “desenvolvimento ao longo da vida é um processo de mudanças multidirecionais, entendidas como ganhos (crescimento)

e/ou perdas (declínios), de plasticidade intra-individual relacionadas com as condições de vida e experiências, historicamente enquadradas nas condições socioculturais ao longo da vida.” (Baltes, 1987, citado por Alcoforado, 2008, p. 85).

Simões (1992) referindo-se ao desenvolvimento intelectual do adulto, estabelece que esta fase não se revela por um declínio progressivo das capacidades, como se considerava tradicionalmente, mas por uma fase de reais progressos no domínio cognitivo. Acrescenta, ainda, que as aptidões se conservam e acrescentam na medida que são investidas e utilizadas.

Alcoforado (2008) afirma que a idade adulta é entendida como um período de crescimento cognitivo e intelectual, sendo esse crescimento baseado na acumulação de experiências vida. A capacidade para utilizar essa experiência para aprender a construir saberes e competências transforma-se na preocupação central de EA. Interessa, por isso, perceber a resposta que a EA tem encontrado face aos desafios individuais sociais e contextuais e às características diferenciadoras desta fase do ciclo de vida.

É necessário ter presente que “nem toda a experiência resulta numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989, citado por Cavaco, 2009, p. 24). Perceber se se realizaram aprendizagens não conscientes ou se a experiência não se transformou em aprendizagens é uma tarefa bastante morosa e complexa para o adulto e para as ETP dos Centros Novas Oportunidades (CNO).

## *1.2 Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos da UNESCO*

A EA, enquanto domínio distinto da educação, é uma resolução do século XX. Consideram-se dois períodos distintos na sua história: 1950-1970 e após 1970. No primeiro período, podem distinguir-se três correntes distintas: a corrente andragógica americana, a corrente europeia e a corrente dos organismos internacionais, como da UNESCO, da OCDE e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Nestas correntes, o conceito de EA constitui-se como instrumento de luta contra uma ideologia escolar repressiva, ambicionando a transformação da escola e da sociedade. Após 1970, ocorre a efetiva institucionalização do conceito com a consagração do direito à formação contínua, estabelecendo-se mecanismos de legalização, de universalização e

de operacionalização, particularmente da educação permanente (Bélanger e Mobarack, 1996).

A UNESCO, pelo protagonismo que teve na definição e operacionalização das políticas de alfabetização nas últimas décadas e, também, por ser uma influência na política de EA dos países representados nessas conferências, impele-nos a perceber o seu discurso emanado ao longo das várias conferências (Cavaco, 2009).

No domínio da EA, as conferências da UNESCO ocupam um papel central na medida em que influenciaram, eventualmente, as políticas educativas dos Estados Membros. Por essa razão, faremos uma referência breve da I à V Conferências, para dar a conhecer as orientações provenientes de cada uma delas, ainda que possam não ter sido seguidas pelos vários membros, mas que valem pela sua importância política e teórica.

Em 1949, na cidade de Elsinore, na Dinamarca, a UNESCO realiza a primeira CONFINTEA. O contexto é de pós-guerra e a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO contam os seus primeiros anos de vida, justificando, assim, a ênfase na formação cívica e nas preocupações com a paz, sendo clara a influência dos ideais humanistas. O discurso incidiu, sobretudo, na educação popular, verificando-se ainda muita indefinição na EA, apesar de ser reconhecida a sua importância estratégica (Cavaco, 2009).

A falta de clareza, no que respeita à posição da UNESCO sobre a EA, foi uma realidade que sofreu uma alteração na II Conferência, realizada no Canadá, na cidade de Montreal, no ano de 1960, num contexto de prosperidade económica e bem-estar social. Nesta altura, a UNESCO aposta na definição de um rumo estratégico para a EA, procurando começar a criar alicerces que permitam colocar a EA no sistema educacional. A contribuição principal desta conferência foi a insistência da UNESCO para que as autoridades nacionais e internacionais incluíssem a EA como uma parte necessária dos sistemas educativos, integrando o sistema nacional de educação.

Na década de 60, do século XX, o número de membros da UNESCO foi alargado e cresceu a influência política dos países em desenvolvimento. O “desenvolvimento” atinge o apogeu, tendo a década de 60 sido classificada como a primeira “década do desenvolvimento”. Em 1966, a UNESCO, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), implementou o Programa Experimental

Mundial de Alfabetização (PEMA) para resolver o problema do analfabetismo no mundo (Cavaco, 2009).

Na II Conferência, já se propõe uma educação baseada no “humanismo integral” orientada para o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades e a paz entre os homens. Nesta conferência, começa a construir-se o discurso de associação entre a EA e o desenvolvimento dos países. A presença dos novos Países Membros, recém-independentes, com elevadas taxas de analfabetismo, contribuiu para ser dada prioridade aos analfabetos e a uma educação de segunda oportunidade. A alfabetização foi considerada uma ação prioritária, particularmente, nos países mais desfavorecidos da Ásia, África e América Latina.

Em 1972, e num contexto de crescimento económico, a UNESCO realiza no Japão, na cidade de Tóquio, a sua III Conferência Internacional sobre EA. Os temas desta conferência abordam pela primeira vez o conceito de educação permanente, cuja definição fica registada no relatório da conferência como “o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, citado por Cavaco, 2009, p. 90). Esta fase de intervenção da UNESCO fica também marcada por uma sensibilização reforçada de que a EA e desenvolvimento estão associados.

Na década de 70, também do século XX, com o movimento da educação permanente, a missão de “humanização do desenvolvimento” atribuída à EA é expressa nos documentos da UNESCO. O Relatório de Edgar Faure (1972) vai debruçar-se sobre a análise da situação presente, levantamento das alternativas de futuro e propostas para uma cidade educativa, apresentando vinte e uma diretivas de ação. Este relatório é considerado como o manifesto da educação permanente, tendo uma influência notória na III Conferência.

Se a UNESCO teve, no início da sua criação, dificuldade em definir a sua identidade, pode dizer-se que a encontrou na educação permanente. A ideia nuclear é bastante simples: criar uma sociedade em que todos estejam sempre aprender. O conceito chave da educação permanente é a chamada “sociedade de aprendizagem” e para isso é necessário que todos os seus membros tenham direito à educação, assim como a

aprendizagem tem de ser possível ao longo de todo o ciclo da vida. A mesma observação é válida em termos geográficos e institucionais, pois também não há lugares exclusivos nem instituições exclusivas para a educação permanente (Finger e Asún, 2003).

Na IV Conferência, realizada na cidade de Paris em 1985, continua a falar-se de educação permanente e considera-se que a EA é fundamental para garantir o desenvolvimento económico, social, científico e tecnológico. Continua a defender-se uma educação humanista orientada para a formação integral da pessoa. Já se regista um enfoque na educação orientada para o trabalho, tanto a nível dos jovens como dos adultos, o que pode considerar-se um começo da rutura que se irá operar na quinta conferência. Entre a I e a V Conferências de EA verificou-se um maior enfoque na alfabetização funcional nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, nos iletrados (adultos que não dominam as competências para participar na evolução económica e social) e no acesso à formação pelos grupos desfavorecidos (Cavaco, 2009).

Em 1997, em Hamburgo, na Alemanha (e já sem a participação dos EUA, por se terem retirado em 1984), a UNESCO, realiza a sua V Conferência Internacional sobre EA, onde se quebra o fio condutor do discurso existente ao longo das anteriores conferências. Os anos 90, do século XX, podem associar-se a uma abordagem, que sendo diferente da educação permanente, se pode com algum facilitismo confundir com ela. Estamos a referir-nos à ALV, que de facto, encontra as suas raízes, apenas na tradição pragmatista americana, não se devendo confundir com o conceito de educação permanente, muito mais abrangente e europeu.

Os documentos da V Conferência são marcados pela referência à ALV, o que evidencia uma rutura com o discurso das III e IV Conferências. Esta mudança de perspetiva manifesta-se na mudança de conceitos, pressupostos e orientações, levando a uma alteração das práticas. Os documentos sobre a V Conferência da UNESCO revelam essa mudança, passando a usar-se:

- “a expressão *aprendizagem ao longo da vida*, enquanto nas conferências anteriores se falava de educação permanente;

- a expressão *educação e formação de adultos* quando antes apenas se falava em educação de adultos;

- o termo *competências* quando nos relatórios anteriores se falava, sobretudo, de saberes e conhecimentos” (Cavaco, 2009, p. 118).

O discurso da V Conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo em 1997, invoca as grandes transformações políticas, económicas e sociais dos últimos dez anos para justificar a necessidade de se pensar a educação e formação de adultos segundo uma perspetiva mais ajustada às sociedades modernas. Na V Conferência Internacional, a UNESCO, na Declaração de Hamburgo deixa uma mensagem, onde, manifestando inequivocamente a necessidade da EA, se compromete a assegurar a homens e mulheres uma educação ao longo das suas vidas, educação que pretende proporcionar prazer a todos os adultos envolvidos, constituindo, paralelamente, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada. Para que este compromisso possa ser assumido com sucesso, a UNESCO, manifesta a urgência da criação de meios, que garantam o investimento nacional e internacional na educação de jovens e adultos.

### 1.2.1 Da “Educação Permanente” à “Aprendizagem ao Longo da Vida”

A UNESCO, desde a sua fundação, procurou a sua identidade no seio específico das Nações unidas e, na opinião de Finger e Asún (2003) encontrou-a na educação permanente.

O movimento de educação permanente surgiu no início dos anos 70, e é contemporâneo de outras correntes críticas do modelo escolar protagonizadas por autores como Ivan Illich e, noutro contexto, por Paulo Freire. A UNESCO, ao publicar o relatório de Faure (1972), que relega a lógica de acumulação de conhecimentos e enfatiza o processo de “aprender a ser”, marca uma viragem no pensamento sobre a educação. A perspetiva deste modelo encara a educação como um processo contínuo, confundindo-se com a existência e a construção da pessoa. Há três pressupostos inerentes a este processo educativo: continuidade, diversidade e globalidade (Canário, 1999). Segundo Canário (1999), no campo das práticas educativas, os ideais deste processo tiveram uma amplitude limitada, cuja consequência foi a continuação e o reforço da lógica escolarizada.

A Comissão Europeia, nomeadamente através da publicação do Livro Branco “Ensinar e Aprender. Para uma sociedade cognitiva” transmitiu um interesse renovado nos ideais da educação permanente. Ainda assim, Canário (1999) considera que este interesse é aparente e que a ênfase que é dada à educação e formação se enquadra numa lógica economicista e esta continua a servir as necessidades das empresas e “que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos” (Canário, 1999, p. 89). A educação está, assim, subjugada à lógica mercantil. Se, por um lado, a conceção permanente de educação assenta numa visão humanista e utópica, a conceção “de aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas referentes à competitividade económica e ao desemprego” (Cavaco, 2009, p. 119). As finalidades da educação deixaram de ser a promoção social, cultural e cívica para passarem a ser o aumento da produtividade e a empregabilidade (Canário, 1999).

A educação ao longo da vida e a ALV são a chave de entrada no século XXI. Segundo Jacques Delors, este conceito vai além da distinção tradicional entre educação de base e educação permanente, tirando proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. Os conhecimentos adquiridos por cada um de nós no início de vida “esgotam-se”, por isso devemos estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões para atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de nos adaptarmos a um mundo em mudança (Delors, 1996). O “*continuum* educativo, co -extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade” foi designado, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, por “educação ao longo de toda a vida” (Delors, 1996, p. 89).

O discurso da V Conferência é muito influenciado pelas orientações políticas da UE, surgindo referências ao trabalho dirigido por Delors que resultou no livro anteriormente citado, *Educação um Tesouro a Descobrir*, considerando-se que este é o documento fundador da nova perspetiva educativa designada por aprendizagem ao longo da vida (Cavaco, 2009). Esta conceção da educação assenta no pressuposto de que os “adultos precisam de competências funcionais para se tornarem independentes e produtivos e contribuir para o desenvolvimento económico local” (UNESCO, citado por Cavaco, 2009, p. 119). Assim, defende-se uma educação integral que alie competências sociais e técnicas com vista à adaptação social e à gestão de recursos humanos.

A perspectiva de ALV coloca o acento tónico nas competências, necessárias para garantir a empregabilidade, argumentando que cada um de nós é “gestor” de si próprio, responsabilizando-se pela própria educação, pela resolução dos seus problemas e da sociedade (Cavaco, 2009). Esta exigência de responsabilização gerou algumas críticas por parte de alguns autores, devido às consequências que daí possam advir, sobretudo para os adultos pouco escolarizados.

Para compreender a evolução do discurso da UNESCO é importante analisar o livro Branco da Educação e Formação (1995) que, por sua vez, é reforçado no *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000). O Livro Branco sobre a Educação e Formação identifica os desafios e as medidas que os Estados Membros devem tomar. A educação e formação ao longo da vida são os instrumentos fundamentais para ultrapassar e prevenir os problemas do desemprego e da exclusão social. A educação é o instrumento ativo de crescimento económico e emprego. O discurso da ALV assenta no pressuposto da necessidade de uma aprendizagem desde que se nasce até que se morre, como forma de garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento económico (Cavaco, 2009).

### *1.3 Perspetivas Teóricas da Educação de Adultos*

De seguida, proceder-se-á a uma breve abordagem pelas perspetivas teóricas da EA.

O pensamento de John Dewey<sup>4</sup> insere-se na corrente do Pragmatismo Americano. Sem ter criado nenhuma teoria específica de EA, o seu pensamento influenciou todo este domínio científico. A sua visão de educação é abrangente, o que se integra perfeitamente na ótica de EA. Ele é o fundador da aprendizagem experiencial. Assim, considera que as “experiências são o material de construção das aprendizagens, como a ação é uma parte intrínseca do ciclo da aprendizagem, o que implica aprender fazendo” (Finger e Asún, 2003, p. 41). Uma das críticas que lhe é feita relaciona-se com a sua perspectiva demasiado filosófica e a sua crença absoluta no crescimento e desenvolvimento. No entanto, as suas propostas tiveram um impacto na EA a partir de Eduard Lindeman.

---

<sup>4</sup> John Dewey (1859 - 1952) conta com várias obras publicadas na área da Educação de Adultos, sendo de especial relevância “Democracy and Education”(1.<sup>a</sup> edição de 1916) e “Experience and Education”(1.<sup>a</sup> edição em 1938).

Ambos os autores, John Dewey e Eduard Lindeman, partilham a ideia de que a EA tem como objetivo indagar o significado de aprendizagem. O primeiro usa o significado de aprendizagem numa aceção antropológica, o segundo mais com uma conotação mais sociológica. “Esta é a razão pela qual Lindeman procura técnicas de aprendizagem, susceptíveis de ligação da educação com a vida” (Finger e Asún, 2003, p. 42). Lindeman teve o mérito de, não só transportar o pensamento de Dewey para a área de EA, como também o enriqueceu com instrumentos metodológicos. Depois deste, segundo Alcoforado (2008), a tradição pragmatista tomou dois rumos: a aprendizagem experiencial e o interacionismo simbólico.

A orientação da aprendizagem experiencial surgiu em finais do século XIX com Kurt Lewin, tendo contribuído para a EA com a psicossociologia para a dinâmica de grupos, para a investigação-ação e para a aprendizagem na ação. A sua conceção de “investigação-ação” foi adotada nas organizações empresariais, aplicando o ciclo de aprendizagem de Dewey à resolução de problemas organizacionais (Finger e Asún, 2003). Por sua vez, em meados do século XX, David Kolb contribuiu para o campo da EA no que diz respeito à área dos instrumentos de diagnóstico, relacionados com os estilos de aprendizagem.

Pegando no contributo de Finger e Asún (2003), depois do pragmatismo, o humanismo é, provavelmente, a escola mais importante na EA. Segundo aqueles autores, há, de facto, uma ligação entre estas duas correntes. Tanto assim é que Malcolm Knowles foi muito influenciado por Dewey e Lindeman, ainda que a sua maior influência tenha vindo de Carl Rogers.

O humanismo, neste contexto, enfatiza a existência humana, sobretudo a liberdade e a possibilidade de autodesenvolvimento. Carl Rogers, juntamente com Abraham Maslow e Gordon Allport, é considerado o fundador intelectual da psicologia humanista. Algumas das suas ideias encontram-se presentes na EA humanista. Esta procura “facilitar o processo de aprendizagem” por oposição ao ensino. “Facilitar o processo de aprendizagem na educação de adultos (...) é criar condições óptimas para o desenvolvimento humano na psicologia humanista”, isto é, a aprendizagem do adulto é, assim, equiparada à auto-realização” (Finger e Asún, 2003, p. 64). O papel do “facilitador” é fundamental tanto na psicologia humanista como na EA. Ao facilitador compete propiciar um clima de aprendizagem para ajudar as pessoas a desenvolverem-

se. Deve, ainda, limitar os seus juízos de valor ao mínimo, aceitar as atitudes emocionais e intelectuais da pessoa e prestar atenção a sentimentos ocultos e torná-los explícitos (Finger e Asún, 2003).

Malcolm Knowles, considerado o “apóstolo da andragogia”, inspirou-se na tradição pragmatista de Dewey e Lindeman, considerando que os verdadeiros desafios para aprender são as situações e os problemas. Por outro lado, influenciado por Rogers, considera que o ambiente é um fator facilitador ou obstáculo da aprendizagem do adulto. Assim as experiências são fonte de aprendizagem (pragmatismo) e, ao mesmo tempo, são o resultado do processo de aprendizagem, do mesmo modo, a aprendizagem é o meio para a autorrealização. O facilitar de tal aprendizagem é a “andragogia”, entendida como a arte de e a ciência de ajudar os outros aprender e, entendida por alguns autores, como uma perspectiva própria da educação e aprendizagem do adulto, diferente de pedagogia (Alcoforado, 2008).

O outro rumo tomado pelo pragmatismo relaciona-se com o Interacionismo Simbólico. Jack Mezirow, pertencente a esta escola, construiu uma teoria da “transformação de perspectiva” relativa à aprendizagem do adulto, associando-a à mudança social, e tida como um meio significativo do processo de emancipação. De Habermas, Mezirow retirou alguns conceitos e ferramentas de emancipação, defendendo três tipos de conhecimento: instrumental, prático e emancipatório. Com Habermas, a “conceptualização da transformação de perspectiva tomou uma orientação emancipatória”. De acordo com este autor, a aprendizagem do adulto acontece quando ocorre a referida transformação de perspectiva.

O Marxismo é a terceira escola de pensamento no campo da EA. Um desses autores da EA que segue a filosofia marxista é Paulo Freire. Partindo desta escola e de outras influências, ele constrói a sua “pedagogia da libertação”. Paulo Freire situa-se na América Latina e no contexto da Guerra Fria, que fez emergir a Teoria da Dependência, ou dependência periferia/centro, fenómeno causado pela dominação cultural dos países do norte (centro) sobre os países do sul (periferia). Freire centra-se mais na opressão cultural do que na física, sendo a sua pedagogia um processo cultural em direção à libertação e que ocorre em duas fases: *consciência crítica* e *prática crítica*. A pedagogia da libertação, desenvolvida por Freire (1970), constituiu um contributo para o desenvolvimento do Brasil, através dos programas de alfabetização de adultos do

nordeste brasileiro. Mas estas práticas foram para além da alfabetização e a sua intenção era de resolver questões relacionadas com desenvolvimento rural e a migração. Os programas de alfabetização visavam ensinar as pessoas a escrever, mas também a tomarem consciência da opressão cultural.

A Investigação Ação Participativa (IAP), também ela inspirada pelo marxismo, tem uma raiz mais sulista. Esta torna-se mais compreensível quando contextualizada e comparada com as ideias de Paulo Freire. Se, por um lado, as ideias de Paulo Freire se situam nos anos 60 na América Latina e foram influenciadas pelas Teorias da Dependência, a IAP situa-se na década de 70 e, geograficamente, em África e no Sudeste Asiático, e foi fruto do desencanto com a “Década do Desenvolvimento”, a década de 1960. Mas esta vai mais longe do que Paulo Freire: não basta tornar os povos conscientes da sua opressão, a IAP ambiciona que os povos retomem o controlo do seu próprio desenvolvimento e recuperem o seu conhecimento endógeno retirado pela colonização. Assim, a IAP acrescenta uma dimensão epistemológica à luta política de Paulo Freire. A IAP “abrange todo um conjunto de grupos de pessoas sem poder; implica a participação total e ativa da comunidade na definição, análise e resolução de problemas; tem como foco principal a transformação radical da realidade social, assim como a melhoria das condições de vida das próprias pessoas” (Hall, 1978 citado por Finger e Asún, 2003, p. 85). Na apreciação crítica que fazem à IAP, Finger e Asún (2003) questionam se esta poderá ser aplicada a outros contextos que não os das sociedades agrícolas e em desenvolvimento.

Freire integrou as correntes críticas que questionaram o paradigma escolar. Uma dessas correntes tem expressão visível nas histórias de vida e no método (auto) biográfico. Aqui, o sujeito é o principal informador sobre o seu percurso, “ao responder ao conjunto de questões sobre as suas características, condutas e ações, torna-se o representante do seu passado” (Peneff, 1994, citado por Cavaco, 2002, p. 41). A utilização desta abordagem é a mais adequada para recolher informação junto de determinados segmentos populacionais como elites intelectuais, políticos, marginais, na medida em que estes, por razões diversas, colaboram mais se forem abordados por métodos indiretos como é o caso do método biográfico. Quando se pretende compreender o processo de formação de adultos pouco escolarizados, julga-se que o mais adequado será a entrevista biográfica orientada para determinados aspetos da vida da pessoa

(percurso profissional, social, formativo, escolar). As histórias de vida constituem o “único método de investigação pertinente, uma vez que oferece um acesso direto ao conhecimento construído pelos próprios adultos” (Dominicé, 1992, citado por Alcoforado, 2008, p. 108).

#### *1.4 Políticas Nacionais de Educação e Formação de Adultos*

Em 1952, o Plano Nacional de Educação Popular integrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos orientada prioritariamente para os analfabetos dos 14 aos 35 anos. Este projeto de EA incluía a alfabetização, mas também um conjunto mais alargado de ações educativas. A crítica a este plano reside na adoção de “metodologias escolares e infantilizadas” das quais são exemplo o tipo de exame a que os adultos eram submetidos (Alcoforado, 2008, p. 108).

Em 1971, foi criada a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), sob a influência das orientações da UNESCO e do movimento de educação permanente (Cavaco, 2009). A DGEP tinha como principais objetivos coordenar os múltiplos movimentos culturais ao nível da EA; criar iniciativas institucionais; promover o acesso ao ensino e pôr em questão o que foi a EA até então.

Com o fim do Estado Novo, a frequência do ensino obrigatório de seis anos era garantida em termos legislativos, com a escolarização assegurada para a quase totalidade das crianças entre os sete e os onze anos.

No contexto da EA, começaram a surgir várias ideias para tentar diminuir as taxas tão elevadas de analfabetismo entre os adultos, pois “em meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta” (Lima, 2005, p. 31) e não existia uma tradição de práticas continuadas e uma política pública de EA. Deste modo, as primeiras intervenções feitas ao nível da EA estavam essencialmente ligadas a uma educação popular “baseadas em dinâmicas participativas e num activismo socioeducativo que se traduz numa miríade de iniciativas de auto-organização, de tipo local, dotadas de grande autonomia e, frequentemente, de assinalável criatividade” (Lima, 2005, p. 37).

Em 1979, o primeiro Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Base de Adultos (PNAEBA) constituiu-se como “instrumento de orientação relevante e de

reconhecida qualidade, e abre, talvez pela primeira vez, importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação ao nível da Educação de Adultos” (Lima, 1988, citado por Nogueira, 1996, p. 103). Inspirando-se nos recentes acontecimentos internacionais ligados à EA, este plano deu uma outra dimensão do analfabetismo, isto é, colocou-o numa relação estreita com o sistema económico. A prioridade era a alfabetização e a melhoria do ensino preparatório para adultos (Nogueira, 1996). Inspirado pela UNESCO, este plano representa as bases de uma política pública no desenvolvimento da EA, com expressão visível na produção de legislação e de outros instrumentos de regulação da concessão de apoios e na elaboração de metas a atingir.

O PNAEBA foi um plano muito importante no que diz respeito à EA, uma vez que trouxe muitas inovações para este campo. No entanto, devido a complicações e impedimentos essencialmente de ordem política e burocrática, acabou por não conseguir atingir nem de perto as metas para as quais se propusera, não deixando porém de ter uma grande importância para o nosso país, uma vez que abriu novas portas e traçou novos horizontes para a EA em Portugal.

No ano de 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), devido à entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia. Esta lei veio tratar de forma completamente indiferente a EA, sendo que, este conceito nem sequer foi referenciado pelo legislador, tendo sido esquecidas as recomendações internacionais. Tudo aquilo que tinha sido promovido pelo PNAEBA foi aqui esquecido sendo que, o legislador apenas “construiu algumas sintonias entre a educação de adultos e o Sistema Educativo que concebeu” (Nogueira, 1996, p.112). Apenas o artigo 23º dava ainda alguma esperança ao nível da EA, o qual permitia a criação de “autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões trabalhadoras, organizações cívicas e profissionais e outras” (Nogueira, 1996, p. 113).

Uma das medidas contempladas nesta lei diz respeito ao “ensino recorrente de adultos”, sobre o qual o artigo 20º é muito claro: destina-se a Indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinamentos básicos e secundários a quem são atribuídos os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destina, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimento demonstrados (Nogueira, 1996, p. 112).

A década de 80 foi marcada pela necessidade de adaptar o ensino ao desenvolvimento requerido pela Comunidade Europeia. Esta necessidade significou a canalização de muitos recursos dos fundos europeus para o nosso país. A LBSE, ao formalizar e escolarizar o setor da EA, representado de uma forma fragmentada, veio fazer com que esta década se revelasse um fracasso no domínio da EA.

O Decreto-Lei nº 74/91 também não considerou as propostas do Conselho Nacional de Educação e da Comissão de Reforma do Sistema Educativo relativamente à EA. Deste modo, a EA passa a girar em torno do ensino recorrente e da educação extraescolar (Nogueira, 1996).

Em meados da década de 90, a situação da EA foi usada como um dos “símbolos da necessidade de mudança política” (Alcoforado, 2008 p. 233) assumindo o novo governo, em 1996, o compromisso de empreender ações concretas para o desenvolvimento da EA. É assim nomeada uma equipa responsável por apresentar um documento com estratégias para o ressurgimento de ações neste domínio. As recomendações deste documento retomam as perspetivas da educação popular e de base de adultos, contidas no PNAEBA, insistem na criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens e de uma estrutura que designam por Agência Nacional de Educação de Adultos (Alcoforado, 2008). Esta teria como objetivo principal pressionar o Estado no sentido de este dar mais apoio à intervenção dos poderes locais, às associações, aos movimentos sociais, descentralizando mais o poder, uma medida bastante utópica, mas que faria todo o sentido.

Já em 1998 foi publicado um documento de estratégia para o desenvolvimento da EA, em que se reconhecia a necessidade urgente de se proceder ao desenvolvimento de uma política pública de EA, se critica a sua falta de enquadramento concetual, o retrocesso verificado durante os anos anteriores, a predominância de perspetivas escolarizadas e formalistas, o desprezo pela formação cultural e cívica e por uma conceção ampla de educação de adultos (Lima, 2005, p. 46).

Este documento propunha, assim, que o Estado definisse políticas específicas para a EA, criasse um sistema nacional de EA, atribuisse linhas de financiamento específicas para este campo e desenvolvesse parcerias que abrangessem quatro áreas principais, nomeadamente a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania.

Assim, em março de 1999, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos [ANEFA]), a qual se encontrava sob a tutela do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e que tinha como principal objetivo intervir, promover e divulgar todos os projetos ligados à área de EA que permitissem o seu desenvolvimento e autonomia. A criação deste organismo, através do Decreto-Lei n.º 387/99, publicado em 28 de setembro, reflete um entendimento da EA com o enunciado pela V CONFINTEA e, simultaneamente, a ANEFA reflete as influências das preocupações competitivas, desenvolvimentistas e sociais da EU (Mendonça e Carneiro, 2009). Tanto assim é que as suas práticas eram garantidas pelo Fundo Social Europeu, ficando sujeitas aos critérios de elegibilidade aprovadas pela Comissão Europeia. Uma das fraquezas deste sistema poderá residir na sujeição destas práticas aos financiamentos. Essencialmente, a ANEFA promoveu e apoiou a formação especializada de agentes envolvidos na EA; apoiou e desenvolveu práticas e metodologias de Educação e Formação de Adultos e construiu o SNRVCC que contribuem para a redução do défice de qualificação o escolar e profissional (Alcoforado, 2008).

Por volta do ano de 2001, com a ANEFA, nasceram os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assim como os Cursos de Educação e Formação de Adultos, com os quais se pretendia reduzir a elevada taxa de analfabetismo. Apesar de todas as propostas e de todo o trabalho desenvolvido a ANEFA acabou por ter um curto período de existência. Isto porque as suas propostas acabaram por não corresponder às necessidades e expectativas depositadas e porque o seu papel se viu reduzido essencialmente ao financiamento e ao reconhecimento de programas e ações, mas sem vocação para intervir, nem para definir políticas e orientações (Lima, 2005). Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que a ANEFA deu um contributo muito importante à EA, através das suas iniciativas inovadoras, ainda que não se possa afirmar a existência no nosso país de uma política pública, global e integrada, neste domínio (ANEFA, 2002).

Desde esta altura que a EA voltou a perder terreno, sendo que em 2002, com o Decreto-Lei n.º 208/2002, se verifica a ausência de referência à política de educação de adultos, referindo-se a uma “política de formação vocacional” quer de adultos, quer de jovens (Cavaco, 2009, p. 162). A verdade é que o conceito de EA nem sequer foi contemplado,

ficando assim destinado a mergulhar, mais uma vez, no esquecimento e limitando-se a aparecer ligada apenas a programas essencialmente de formação. Para além disso, é com este decreto que surge um novo departamento – a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) – o qual passa a designar aquilo que seria a formação específica para adultos por “formação vocacional”. O aparecimento deste conceito vem romper com algum protagonismo que a EA teria já conquistado no nosso país, deixando de fazer sentido quer para os adultos em si, quer para a lógica desenvolvida em torno daquilo que se pretende para a EA. Isto porque este conceito encontrava-se essencialmente ligado à formação profissional de jovens, ignorando totalmente a população-alvo da EA: os adultos. Este facto comprova-se com a afirmação feita por Lima (1996, p. 61):

Actualmente, o estado da educação de adultos em Portugal encontra-se indelevelmente marcado pelo esbatimento da intervenção do Estado, por uma ausência na agenda da política educativa e por uma reconversão, por estreitamento conceptual, da própria definição ampla e plurifacetada da educação de adultos.

Mais recentemente, a DGFV é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), criada sob tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, pelo Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho. É a esta entidade que cabe a função de coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos, assegurando o desenvolvimento do SRVCC. A missão desta entidade foi definir estratégias para a qualificação da população, bem como para a promoção da ALV, e foi protagonizada, essencialmente, pelos Centros Novas Oportunidades, os quais integraram os CRVCC, sendo a criação e funcionamento dos primeiros regulamentados pela portaria 370/08, de 21 de maio (Mendonça e Carneiro, 2009).

Segundo Alcoforado (2008), a ANQ foi antecedida por uma forte campanha de promoção, acompanhada também com o anúncio de investimentos, recursos, estruturas e metas a atingir. A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) se colocou, por um lado, no centro do debate alguns dos temas mais atuais da EFA, por outro lado, as ideias mobilizadoras escolhidas para debate contribuem para sublinhar a dimensão ideológica da promoção da empregabilidade e da mobilidade profissional, através do aumento dos níveis de escolaridade e de qualificação. Por este meio reafirmou-se a esperança de um contributo decisivo para estimular a competitividade económica do país e da UE na

expectativa de uma maior coesão social no espaço nacional e europeu (Alcoforado, 2008).

Alcoforado considera que o SNRVCC, desde o início, comporta um tenso equilíbrio entre polos opostos de atribuições. Assim, estes processos foram apresentados como o direito a todos de verem reconhecidas as competências, permitindo-lhes a possibilidade de se envolverem em processos de reflexão e de transformação da ação, promovendo autonomia de pensamento, autogestão dos processos educativos de formação (2008). No entanto, o PRVCC, por imposição do modelo de financiamento e dos compromissos com as políticas globais de emprego, é muita vez atraído por lógicas que se identificam mais com a necessidade imediata de adaptação ao mercado de trabalho (Alcoforado, 2008).

### *1.5 Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*

A preocupação central deste trabalho orienta-se para o PRVCC como resposta de qualificação à população adulta surda. Deste modo, importa perceber o quadro legal que o regula, o seu desenvolvimento e os elementos envolvidos, tentando compreender as suas dimensões, bem como os seus constrangimentos e/ou potencialidades.

O quadro legal de suporte à criação e desenvolvimento do SNRVCC ficou definido com a promulgação, em 2001, de seis diplomas. O Despacho 262/2001, de 22 de março aprova o regulamento que define o regime de acesso a apoios concedidos no âmbito da medida n. 4, ação 4.1 - Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida, que integram o eixo n. 2 – apoio à transição para a vida ativa e promoção da empregabilidade. O anexo a este despacho, fruto da negociação entre o estado português e a UE, permitiu garantir o financiamento do sistema, partindo do princípio que os objetivos gerais, que passavam pela redução do défice da qualificação escolar e pela eliminação da subcertificação, através do reforço da ALV, fossem cumpridos (Alcoforado, 2008).

A Portaria nº 1082 - A/2001 de 5 de setembro, cria a rede nacional de CRVCC, a partir da qual se promove o SNRVCC, concebido e organizado pela ANEFA (Mendonça e Carneiro, 2009). Numa perspetiva de ALV, o preâmbulo da portaria mencionada referia que este sistema e esta rede de centros eram uma resposta aos desafios do “Memorando

sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, resultante do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000.

Estes CRVCC, promovidos por entidades públicas ou privadas acreditadas pela ANEFA, constituíam-se como espaços de mobilização de adultos e de aplicação dos procedimentos de reconhecimento e validação de competências, tendo como objetivo a elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional dos portugueses, numa perspetiva de ALV (Mendonça e Carneiro. 2009).

No *site* da atual Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional<sup>5</sup> (ANQEP), que substituiu a ANQ, é disponibilizada informação sobre o SNRVCC, entre outra. Este sistema permite ao adulto reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que adquiriu em diferentes contextos ao longo da sua vida.

O PRVCC baseia-se, respetivamente, para o nível básico e secundário no Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos - Nível Básico e no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário, este aprovado em 2006, e está organizado em três eixos fundamentais: Reconhecimento de competências, Validação de competências e Certificação de competências.

O nível básico estrutura-se a partir do Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos (nível básico) e está organizado em três níveis: básico 3 (B3), básico 2 (B2) e básico 1 (B1), equivalente ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos, respetivamente, abrangendo quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE) (Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro).

A portaria 1082-A/2001, através do artigo 11.º, definia que cada centro deveria elaborar um plano estratégico de intervenção anual com as despesas previsíveis para cada atividade, assim como para os custos de gestão e funcionamento. Este plano deve incluir as parcerias e redes locais de funcionamento e ações de informação e divulgação, definindo os “indicadores de verificação que permitiam a avaliação do cumprimento de metas estabelecidas”.

---

<sup>5</sup> <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>, acessado em 13 de janeiro de 2013.

O artigo 12.º daquela portaria, por sua vez, remete para a importância da Carta de Qualidade que contém os valores e princípios que devem orientar as atividades dos CNO's. Esta estabelece os pilares estruturantes e as orientações a cumprir por cada um dos centros. Os princípios orientadores são: abertura e flexibilidade; confidencialidade; orientação para resultados; rigor e eficiência; e responsabilidade e autonomia. De acordo com o primeiro princípio, a equipa e responsáveis de cada CNO devem organizar-se para responder a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo. A partir da carta de qualidade, cada centro enuncia e precisa os seus compromissos quanto aos padrões de qualidade dos serviços a prestar (Gomes e Simões, 2007).

O SNRVCC desenvolve-se através de um processo que decorre num CNO com o apoio de profissionais especializados e devidamente preparados que desenvolvem o seu trabalho nas seguintes etapas de intervenção: acolhimento, diagnóstico, encaminhamento, reconhecimento de competências, validação de competências e certificação de competências.

Na etapa do acolhimento é realizada a inscrição dos adultos no CNO, bem como o esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para PRVCC e a calendarização previsível para o efeito. O diagnóstico permite desenvolver e aprofundar a análise do perfil do adulto, com base nos elementos anteriormente recolhidos e que são completados, nesta etapa, com as informações obtidas através da realização de uma entrevista individual ou coletiva (em pequeno grupo), a cargo do Técnico Diagnóstico e de Encaminhamento. Prevê-se que se realizem, por adulto, duas sessões de diagnóstico/triagem.

O encaminhamento, realizado também em duas sessões individuais, direciona o adulto para a resposta formativa ou educativa que seja mais adequada, em função do perfil identificado na etapa de diagnóstico e das ofertas de qualificação disponíveis a nível local/regional. O adulto pode ser encaminhado para um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ou para um percurso de formação alternativo (exterior ao CNO).

Um PRVCC é sempre desenvolvido num CNO e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) orientado, tal como referimos, segundo um Referencial de Competências-Chave (RCC).

As equipas recorrem a várias metodologias baseadas num conjunto de pressupostos metodológicos (Balanço de Competências, Abordagem Autobiográfica) que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida. A Abordagem Autobiográfica mobiliza todo um “trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias do adulto” (Josso, 1999, citado por Gomes *et al.* 2006, p. 81). Para compreender o processo de formação de adultos pouco escolarizados, a realização de entrevistas individuais e orientadas para determinados contextos são as mais adequadas. Segundo a tipologia de Pineau e Le Grand, denomina-se “entrevista biográfica”, a qual incide na diversidade de vivências do narrador (Cavaco, 2002). O Balanço de Competências, por sua vez, consiste numa “intervenção indutora da exploração e avaliação das competências, capacidades e interesses do adulto fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projetos para a sua vida pessoal e profissional (Leitão, 2002, citado por Gomes *et al.* 2006, p. 82). Antes de iniciar um processo de Balanço Competências, importa ter noção do conceito de competência. A competência está sempre ligada à pessoa; articula-se com a ação; desenvolve-se num contexto profissional, social, familiar, num tempo; resulta de uma ação combinada, de uma reconstrução de recursos existentes e é passível de ser identificada, sendo transferível para novas situações (Gomes *et al.*, 2006).

Ao profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVC) compete essencialmente acompanhar e apoiar os adultos, ao longo do PRVCC, na construção dos portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita colaboração com os formadores, através das metodologias mencionadas, identificar as necessidades de formação dos adultos e organizar os júris de certificação, participando nos mesmos. Este profissional deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e deve possuir conhecimentos das metodologias adequadas, assim como experiência no domínio da educação e formação de adultos.

O formador, por sua vez, tem como funções orientar o adulto na construção do PRA no âmbito das respetivas áreas de competências, participar com o PRVC na validação de competências, organizar e desenvolver as ações de formação complementar e participar nos júris de certificação<sup>6</sup>.

O PRVCC organiza-se em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação. A etapa do reconhecimento inicia-se com a apresentação do PRVCC (introdução aos conceitos utilizados em RVC, explicação do que é a metodologia de balanço de competências, definição dos patamares de chegada para a certificação, clarificação da distinção entre o RVC e percursos de escolarização/formação). É também apresentada a equipa, a metodologia de trabalho possível, a duração previsível do processo e o trabalho que se espera que o adulto venha a desenvolver de forma autónoma. A seguir a esta apresentação pode dar-se início à descodificação do Referencial de Competências-Chave (nível básico ou nível secundário). Este trabalho é desenvolvido pelos PRVC's e pelos formadores que, para o efeito, organizam sessões de trabalho individuais, em pequenos grupos e/ou em grupos alargados de adultos (Gomes e Simões, 2007). Ambos elementos devem ser capazes de interpretar e descodificar as competências do referencial de modo a que este possa ser utilizado por todos os membros da equipa, inclusive pelos adultos. Devem também ser capazes de analisar criticamente o referencial de competências chave no sentido de o tornar um instrumento mais ajustado ao PRVCC (Cavaco, 2007).

De seguida, os profissionais de RVC iniciam as sessões de balanço de competências com os adultos, de forma individual, ou em pequenos grupos. As sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos, que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto. Toda a atividade desenvolvida vai resultando na construção/reconstrução do PRA do adulto de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia que cada adulto revelar.

Ainda na etapa de reconhecimento, e sempre que detetadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelos adultos face ao referencial do nível de certificação para que se candidataram, serão desenvolvidas ações de formação complementar (num

---

<sup>6</sup> Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio.

máximo de 50 horas por adulto), baseadas nas Áreas de Competências-Chave dos respectivos Referenciais (Gomes e Simões, 2007).

A cada área de competências-chave corresponde uma série de critérios de evidência que deverão estar presentes no portefólio do adulto de modo a validar competências das áreas de competência-chave. No entanto, as quatro áreas de competências-chave que integram o Referencial de Competências de Nível Básico (ou as três áreas de competências-chave de nível secundário) estão ligadas entre si e os adultos, com a ajuda dos técnicos, poderão evidenciar competências, simultaneamente, em várias áreas e com a mesma situação de vida. Assim, poderá evitar-se uma excessiva dispersão e concentra-se o trabalho no aprofundamento de situações de vida (Gomes *et al.*, 2006).

Os conteúdos do PRA devem ser um reflexo direto das competências que o adulto detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitem a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais. À medida que o PRA se vai desenvolvendo, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/produto e o Referencial de Competências-Chave.

A etapa de validação de competências centra-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial de Competências-Chave, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver através da continuação do PRVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada. O trabalho de análise e avaliação do PRA é feito em conjunto pela equipa técnico-pedagógica do CNO e pelo avaliador (Gomes e Simões, 2007). A evolução do processo de reconhecimento e, em particular, as conclusões que a equipa vai tirando relativamente às competências, que podem ou não ser validadas, devem ser comunicadas ao adulto à medida que as sessões forem decorrendo, em momentos específicos para o efeito ou no decorrer do balanço de competências. Se desta sessão resultar o encaminhamento para uma entidade formadora, deverá a equipa do CNO validar as competências que foram comprovadamente evidenciadas num Júri de Certificação, com a presença de um avaliador externo, emitindo um Certificado de Validação de Competências e definindo o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) do adulto com a indicação do seu encaminhamento para um percurso de qualificação (formação contínua, curso EFA, formação no posto de trabalho, auto formação). A

emissão de um PPQ, como consequência da Certificação Parcial, pode “contribuir para uma fragilização em termos identitários” do adulto (Pires, 2007, p. 11). Estas práticas, como viu Pires (2007), têm como pressuposto a valorização dos conhecimentos e das competências dos adultos, até aí ocultos, não a valorização das carências, e devem contribuir para o reforço da autoimagem e da autoestima (Pires, 2007).

A etapa de certificação corresponde ao final do PRVCC, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação. A certificação de competências realiza-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo Diretor do Centro e constituído pelo PRVC, pelos formadores e pelos avaliadores externos ao PRVCC de cada adulto e ao CNO. O trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do PRA por parte da equipa técnico-pedagógica e do avaliador externo. A preparação da sessão de certificação implica que haja um trabalho conjunto, por parte da equipa do CNO e do avaliador, de análise e avaliação do PRA de cada adulto proposto a júri. A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do PRVCC.

Por último, a etapa de acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) consiste na definição de um plano para cada adulto certificado pelo CNO, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/ALV após o PRVCC com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens através de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional (Gomes e Simões, 2007).

#### 1.5.1 Constrangimentos e Potencialidades do Processo de RVCC

As opções políticas de implementação do SNRVCC identificaram-se com alguns compromissos assumidos no âmbito da V CONFINTEA. De igual modo, as opções metodológicas e a promoção da animação local presentes nesse sistema revelam uma preocupação de manter-se ligado às referências da Educação Popular e aos quadros teóricos de uma Pedagogia Emancipatória (Alcoforado, 2008). Pelo que foi afirmado, apercebemo-nos que estas práticas emergentes são terreno de conflitos e contradições, apresentando constrangimentos e potencialidades que tentaremos enunciar seguidamente.

Para Liétard (1997) a problemática do reconhecimento e validação integra um jogo de influências e relação de forças que não beneficiam o indivíduo pois os sistemas de validação devolvem à pessoa uma série de responsabilidades coletivas como o desemprego e exclusão social. Estas questões reforçam a necessidade de perceber o reconhecimento e a validação noutra contexto que não uma resposta imediata para os problemas económicos e sociais dos quais destacamos a aquisição de competências de modo a tornar as pessoas aptas a lidar com a mudança tecnológica e organizacional e a sobreviverem no mercado global da competitividade. Para o mesmo autor, este sistema não deve ter este carácter imediatista mas uma função educativa duradoira na construção de identidade pessoal e social (Pires, 2007).

A natureza dos próprios elementos do PRVCC, tal como a questão das competências, da experiência de vida e da avaliação, tornam este processo bastante complexo, tanto para os profissionais como para os adultos. A própria rapidez do crescimento destes centros, em número, não foi acompanhado pela formação dos profissionais, tendo as equipas dos Centros um papel fundamental na gestão da complexidade mencionada. Estes profissionais deparam-se, por isso, com a dificuldade de perceber e fazer perceber ao adulto a lógica do processo na medida em que os adultos não têm referências relativamente a este modelo, distinto do modelo escolar. A complexidade destes elementos repercute-se nas funções dos vários elementos da equipa condicionados por um conflito entre a lógica humanista e a avaliação instrumental. A primeira coloca o enfoque no adulto, no autorreconhecimento que permita levar a um processo formativo e construtivo, que promova a emancipação do adulto, por sua vez a segunda exige o cumprimento de metas<sup>7</sup> quantitativas relativas ao número de adultos certificados, o que perverte a visão humanista do processo (Cavaco, 2007).

A conceção e a reformulação dos instrumentos de mediação constituem uma das principais dificuldades da equipa, o que significa que a construção de situações-problema constitui uma dificuldade para os formadores. Torna-se difícil, assim, conceber situações-problema que se possam identificar com um conjunto alargado de

---

<sup>7</sup> Os resultados anuais indexados ao número de inscritos, em cada ano civil, e que são tidos em conta na avaliação da atividade do centro, reportam-se aos objetivos de: encaminhamento, desenvolvimento de PRVCC e certificação parcial e total. O CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer situa-se no nível de resultados "A" pelo facto de trabalhar com públicos com características específicas (Orientações Técnicas para a Candidatura Técnico-Pedagógica dos Centros Novas Oportunidades - Biénio 2010/2011). Este nível excecionado estabelece 250 adultos inscritos;225 adultos com diagnóstico e encaminhamento definidos;101 adultos em processo RVCC e 91 adultos certificados (total e parcial).

competências e que sejam adequadas à especificidade do percurso de cada adulto. A aplicação de situações-problema é uma tarefa árdua que nem sempre é possível assegurar por formadores, principalmente se estes estão a tempo parcial nos CNO's, como acontece em muitos centros existentes em escolas públicas (Cavaco, 2007). Acresce a isto, a instabilidade das equipas, frequente nas escolas, que em cada início de ano letivo são confrontadas com elementos novos, sem experiência e sem formação.

Na formação complementar, os formadores deparam-se com o dilema formar/reconhecer. Assim, ou optam por transmitir conteúdos, recorrendo a atividades escolarizadas como fichas para que o adulto colmate as lacunas de formação ou optam por uma lógica de reconhecimento de competências, criando situações-problema que conduzam o adulto à evidência da competência. Há aqui o risco de perverter a lógica do PRVCC a partir do momento em que o formador opte pela “escolarização” do processo (Cavaco, 2007).

Estes profissionais desenvolvem uma reflexão constante sobre o seu trabalho pelo caráter inovador e recente da implementação destas metodologias. Tal atitude é importante para a consolidação das metodologias e instrumentos de trabalho, os quais, pela necessidade de adequação aos diferentes públicos, têm que estar em constante atualização (Cavaco, 2007). Por outro lado, a própria rapidez na qualificação, relativamente ao ensino regular, permite um maior *feedback* e avaliação dos processos de reconhecimento o que leva, conseqüentemente, à necessidade da reformulação mencionada anteriormente.

As estratégias de reconhecimento e validação devem constituir um ato voluntário, cabendo à pessoa a decisão sobre o momento adequado, dependendo dos seus interesses. Os pressupostos em que assentam estes dispositivos devem permitir ao adulto a possibilidade de gerir os seus próprios tempos para recorrer a estes processos educativos e retomar um percurso de educação/formação ao longo da vida. O que dissemos requer, por parte desses mesmos sistemas, uma mudança na forma e na estrutura da sua organização no sentido da sua flexibilização ao nível da modularização ou capitalização de unidades de formação e, ainda, ao nível dos horários flexíveis, estudo a tempo parcial, formação à distância e condições particulares de financiamento.

Os processos de reconhecimento e validação permitem a elaboração de projetos pessoais e profissionais, constituindo-se estes como uma base para estratégias de autoformação e no planeamento de percursos formativos. Estes processos promovem assim a educação/formação ao longo da vida, sendo também atrativos, por decorrerem num período temporal mais curto, para os adultos que ambicionam retomar o seu percurso escolar ou reorientar a sua trajetória definitiva (Pires, 2005).

## 2. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para pessoas com Deficiências/Incapacidades

A implementação do dispositivo de reconhecimento de competências, em Portugal foi justificada, entre outras razões, pelas baixas qualificações apresentadas pela população adulta face aos nossos parceiros europeus, sendo que estes níveis se acentuam mais entre as pessoas portadoras de deficiências/incapacidades. Coloca-se, assim, aos CNO's o desafio de assegurar o acesso das pessoas portadoras de deficiência/incapacidade ao PRVCC. Os CNO's, ao trabalharem com público-alvo com estas características, deverão ajustar o PRVCC, de acordo com o RCC-NB, tendo em conta a especificidade dos adultos (Sousa, 2009). Pretendemos neste capítulo, apresentar as várias definições acerca da surdez e de que modo esta afeta a pessoa a nível linguístico. Faremos também um breve resumo histórico da educação de surdos em Portugal. Neste capítulo, apresentamos, assim, uma síntese dos vários modelos educativos dirigidos a esta população e, por fim, as adaptações a introduzir nas dinâmicas do PRVCC de acordo com o Guia Metodológico.

### 2.1. *As Dimensões Médica e Social do Conceito de Surdez*

Na abordagem à temática da deficiência/incapacidade, importa definir do que é que se está falar. Qual é o quadro conceptual de referência? Este capítulo inicia-se, assim, pela apresentação e evolução de alguns conceitos associados à deficiência/incapacidade, mais concretamente à surdez.

Desde a década de 50, do século passado, que se assistiu a uma evolução do modelo médico, em que a deficiência era considerada um problema das próprias pessoas, causado por doença, acidente ou outro motivo, passível de melhorar pela via de

intervenções unicamente centradas no indivíduo, isto é, reabilitação, para um modelo social.

A Lei 9/89, Lei de Bases de Prevenção e de Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência, veio estabelecer que a pessoa surda é uma pessoa com deficiência e, como tal, goza do direito à reabilitação.

Devido ao reconhecimento da limitação dos modelos médico e social, surge o modelo biopsicossocial, emergindo da “visão integrada e holística do funcionamento humano, no quadro das suas relações com os contextos de vida” (Sousa, 2009, p. 16).

Este modelo está presente nos últimos trabalhos da Organização Mundial de Saúde (OMS) para redefinir incapacidade, nomeadamente a Classificação Internacional de Incapacidade e Saúde - CIF, a qual nos oferece uma linguagem padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição de funcionalidade, buscando elementos do modelo médico e do modelo social. Esta classificação abrange três dimensões: a biomédica, a psicológica e a social, as quais se influenciam mutuamente e, também, são condicionadas pelos fatores ambientais. Para Sousa (2009, p. 17) “a análise estrutural da funcionalidade abrange as componentes das funções<sup>8</sup>, das estruturas<sup>9</sup> do corpo, e da atividade e participação nos diferentes contextos de vida. A funcionalidade é usada no aspeto positivo, sendo que o aspeto negativo corresponde à incapacidade”.

No contexto deste modelo biopsicossocial integrado pela OMS, a funcionalidade/incapacidade resulta da interação entre as características individuais (alterações da função e/ou estruturas do corpo), e os fatores ambientais<sup>10</sup>. Estes podem agir como facilitadores (promovendo a funcionalidade) ou podem atuar como barreiras, promovendo a incapacidade, para o desempenho do indivíduo no contexto do seu projeto vida” (Sousa, 2009). Podemos tomar como exemplo o papel desempenhado pelo intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) que ao permitir a comunicação entre o grupo de adultos surdos e a equipa técnico-pedagógica assume um papel de facilitador da interação.

---

<sup>8</sup> As funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, por exemplo: visão, auditivas, voz e fala, entre outras (CIF,2004).

<sup>9</sup> As estruturas do corpo são as partes anatómicas deste (órgãos, membros e seus componentes (CIF,2004).

<sup>10</sup> Os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem a sua vida (CIF,2004).

No âmbito do Guia Metodológico, referência importante para nós neste trabalho pelo papel orientador que desempenha na adaptação do PRVCC às pessoas com deficiências/incapacidades, são consideradas as seguintes alterações das funções do corpo: funções de visão; funções auditivas; funções mentais-intelectuais; funções mentais-doença mental; funções neuromusculares e relacionadas com o movimento e funções da voz e fala. Ao nível dos fatores ambientais, consideram-se como relevantes para adequar a intervenção, por parte do CNO, nos sistemas de educação-formação as ajudas técnicas/produtos de apoio; atitudes e pessoas significativas e os serviços, sistemas e políticas (Sousa, 2009).

No caso da surdez, o paradigma médico-terapêutico assumia que surdo é um deficiente auditivo para o qual têm de ser criados objetivos e estratégias de reabilitação de caráter auditivo-oral. A perda auditiva era tida como uma deficiência, que necessitava de ser reparada do ponto de vista audiológico, recorrendo à colocação de próteses auditivas e do ponto de vista (re)educativo com procedimentos centrados na aquisição da linguagem oral. Pretendia-se, assim, desenvolver o surdo de modo a que este se tornasse o mais possível parecido ao ouvinte.

Deste modo, rejeitava-se tudo aquilo que constituísse um “desvio”, como a Língua Gestual, considerada como “linguagem” menor, que não permitia o acesso ao pensamento simbólico e a uma construção concetual mais elaborada (Rodrigues, 2007).

Para a OMS, “a deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de caráter temporário ou permanente. A surdez será uma deficiência porque se constitui como resultado de uma doença do aparelho auditivo” (Bispo, Couto, Clara e Clara, 2006, p. 275).

Trezek, Wang e Paul (2010) são da opinião que não há uma definição para a surdez, tendo esta sido definida de diferentes modos. A sua descrição de surdez é, sobretudo, audiométrica. Assim, o défice auditivo é um termo genérico referente a todos os tipos, causas, graus de perda auditiva (Trezek, Wang e Paul, 2010). No quadro 1, são ilustradas as categorias de défice auditivo e as suas implicações educativas.

Quadro 1 - Categorias de perda auditiva e implicações educativas

Grau de perda auditiva (decibéis)	Descrição	Implicações
Até 26	Normal	Não necessita de turmas especiais ou tratamento.
27 - 40	Leve	Normalmente, não necessita de turmas especiais ou tratamento. Pode necessitar de instruções para a leitura dos lábios e discurso. Pode necessitar de ampliações e de assistência na língua ou leitura.
41-54	Média	Pode precisar de turma ou escola especiais. Requer instruções na leitura dos lábios e discurso. Requer instrução no uso de ajudas auditivas. Requer assistência especial na língua ou leitura.
55-69	Moderada	Pode precisar de turma ou escolas especiais. Requer instruções na leitura dos lábios e discurso. Requer instrução no uso de ajudas auditivas. Requer instrução especial na língua ou leitura.
70-89	Severa	Requer programa de educação especial a tempo inteiro com instrução especial na língua e leitura. Necessita de serviços de apoio alargado, treino de leitura labial, discurso e no uso de audição residual.
90 ou mais	Profunda	Requer programa de educação especial a tempo inteiro com instrução especial na língua e leitura. Necessita de serviços de apoio alargado, treino de leitura labial, discurso e no uso de audição residual. Geralmente, requer o uso de língua gestual.

Fonte: Trezek, Wang e Paul (2010)

Trezek, Wang e Paul (2010) consideram que estas implicações educativas gerais podem estar associadas a diferentes graus de défice auditivo (conforme Quadro 1). Há fatores individuais que podem afetar estas implicações, tais como a idade em que ocorre a surdez (antes ou depois dos três anos), os fatores familiares, o quociente de inteligência e as condições socioeconómicas). De qualquer modo, os estudantes com perdas

profundas ou severas de audição, serão aqueles que mais provavelmente precisarão de métodos alternativos, como o *Cued Speech* e o *Visual Phonics*, para desenvolver aspectos de leitura como fonologia e fonémica (Trezek, Wang e Paul, 2010).

Quanto ao tipo de surdez, existem, porém, como refere Bispo *et al.* (2006) vários tipos consoante o local da lesão. A perda de audição mais comum na infância está associada a problemas de funcionamento do ouvido médio causando a *surdez de transmissão ou de condução*. De facto, é a transmissão da sensação sonora do meio exterior para o ouvido interno (cóclea) que está afetada. Trata-se de um tipo de surdez que compromete apenas ligeiramente o aparelho auditivo, na medida que existe sempre audição reduzida. A mais grave é a *surdez sensorineural* devido a uma lesão da cóclea. No recém-nascido e na infância, a surdez deve-se a doenças genéticas hereditárias, infeções ocorridas durante a gravidez, meningite bacteriana e à incompatibilidade sanguínea. No adulto, por sua vez, a causa da perda auditiva relaciona-se com a idade, é a *presbiacusia*. É, ainda, importante distinguir entre surdez pré-locutória, que surge na criança antes do emergir da fala, e a pós-locutória, aquela que emerge depois da pessoa adquirir a oralidade (Bispo *et al.*, 2006).

Além da construção da surdez como deficiência, há uma outra construção que remete a surdez para uma minoria linguística. No que diz respeito às pessoas surdas, se a sociedade não aceitar a comunicação visual, se lhes negarem o uso da Língua Gestual, se a medicina fizer implantes cocleares nas crianças, se os falantes nativos de língua gestual não forem respeitados, de facto tornar-se-ão deficientes.

De um modo geral, as pessoas surdas rejeitam a sugestão de que têm uma deficiência. A pessoa surda valoriza o facto de ser surda e possui um conjunto de atitudes, valores, costumes e conhecimentos específicos dessa cultura. Assim, ser surdo não implica, necessariamente, uma perda, mas a possibilidade de fazer parte de uma minoria cultural e linguística com costumes, atitudes e valores distintos que constituem “Mundo Surdo” (Bispo *et al.*, 2006). Este é o novo paradigma sócio antropológico que coloca a tónica no sentimento da unidade e identidade.

De acordo com Jokinen (2006), através da língua adquire-se toda uma cultura e o respetivo sistema de símbolos, o ser humano estrutura e interpreta o mundo, a sua relação com este e o lugar que nele ocupa. Assim, o falante nativo da língua gestual

adquire não só a língua mas também a forma de pensar, as normas de comportamento, os valores e outros elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade linguística e social. Esta raramente é monocultural, pelo simples facto de reunir as características do falante nativo de língua gestual e todas as outras que envolvem a comunidade surda. Os membros do “mundo surdo” possuem uma rede relacional muito forte e consistente e com o desenvolvimento das tecnologias de informação visual as suas relações são fortalecidas. A identidade social materializa-se em organizações oficiais (associações de surdos, organizações desportivas) e em interações sociais não oficiais que podem tomar a forma como encontros informais (Bispo *et al.*, 2006).

No que concerne às gerações mais novas da Comunidade Surda Portuguesa, para Neves (2005) estas têm oportunidades que não tiveram as gerações que viveram durante a ditadura, caracterizadas com taxas de literacia muito baixas, não dominando nenhuma língua e, por isso, socialmente excluídas. As gerações mais novas são mais letradas, têm melhores oportunidades a nível profissional do que as anteriores, conseguindo assim integrar-se mais facilmente na sociedade atual de informação. Os jovens surdos têm uma vida similar aos seus pares ouvintes no que respeita à ocupação de tempos livres, vivendo numa comunidade com um sentido de pertença a um grupo social que partilha uma língua e cultura.

## *2.2 Alterações das Funções Auditivas e as suas Implicações Linguísticas*

As alterações das funções auditivas implicam uma deficiência de diferentes graus, a qual poderá ser compensada através da amplificação auditiva. A perda auditiva pode, eventualmente, ter consequências a nível linguístico, de acordo com a idade que é adquirida, grau e do tipo de surdez.

Quanto mais cedo ocorrer a perda auditiva (até aos três anos), e mais elevado for o grau de surdez, maior será o comprometimento ao nível do desenvolvimento da língua oral na medida em que não existe memória auditiva para a fala nem é construída a representação fonológica da mesma. Nestes casos existe uma tendência para o uso da língua gestual. O nível de desempenho desta varia com a frequência de escolas especializadas e com a interação dos indivíduos como a comunidade surda. Por outro lado, se a pessoa perder a audição numa fase posterior à aquisição da língua oral (a

partir dos três anos) a memória auditiva da fala é mantida, sendo tanto mais expressiva, quanto mais tarde for o início da surdez. Nestes casos, a pessoa surda consegue expressar-se através da língua oral, ainda que usufruindo de vantagem na utilização da língua gestual.

Se o grau de surdez variar entre o moderado e o severo e houver um bom ganho protético (adquirido através da utilização de próteses auditivas) para a perceção da fala, a representação fonológica é beneficiada sendo assim facilitada a aprendizagem da língua oral e, conseqüentemente da escrita. Porém, pelo facto do acesso à fala não ser total existem limitações no desenvolvimento destas competências. Nestes casos, dependendo dum percurso académico realizado em escolas de referência pode existir aquisição natural da língua gestual.

Independentemente das características audiológicas da pessoa surda, a comunicação recetiva através da língua oral pode variar em função da sua capacidade individual para a leitura de fala. Adicionalmente, a competência em língua gestual para qualquer pessoa com alterações das funções auditivas estará sempre dependente do contacto que teve com outras pessoas com estas alterações ao longo da sua vida, variando em função da zona de residência, opção familiar, tipo de escola, personalidade, etc.

A comunicação recetiva da pessoa com alterações das funções auditivas que tenha desenvolvido exclusivamente a língua oral pode apoiar-se na leitura labial, mas não deve depender dela. A comunicação dessa pessoa deve apoiar-se preferencialmente em recursos visuais diversos, tais como gestos naturais, mímica, imagens e língua escrita, de forma a assegurar o acesso global aos conteúdos transmitidos.

De um modo geral, a pessoa surda com reduzidos conhecimentos quer de língua gestual quer de língua escrita, poderá não estar cognitivamente preparada para prolongar a sua escolaridade, na medida em que não terá adquirido as estruturas linguísticas básicas que suportam o desenvolvimento do pensamento. Neste contexto, este grupo de pessoas, com alterações das funções auditivas poderá eventualmente necessitar de apoios especiais, decorrentes da falta de estimulação linguística no período adequado, ou da existência de deficiências cognitivas associadas à surdez (Sousa, 2009).

Em Portugal, os surdos encontram-se entre os infoexcluídos devido ao reduzido desenvolvimento das suas aptidões linguísticas. Independentemente das mudanças que

ocorreram nos últimos anos, a atual geração tem ainda dificuldade em relacionar-se com a língua portuguesa, revelando poucas aptidões de leitura e escrita. Consequentemente grande parte dos surdos não lê livros, jornais e revistas com regularidade. A sua relutância em ler deve-se, frequentemente, à dificuldade que os surdos demonstram no processamento da sintaxe e ao facto de possuírem um campo lexical reduzido (Neves, 2005).

A este propósito, Ferreira (2006, p. 76) avalia como medíocre o nível de desenvolvimento linguístico evidenciado pela grande maioria dos surdos profundos quando completam a escolaridade obrigatória, a avaliar “pela sua deficiente aprendizagem lecto-escritora, os seus baixos rendimentos académicos e a escassa competência e uso da língua oral”.

### *2.3 História da Educação de Surdos em Portugal*

Antes de referir o PRVCC como resposta de qualificação às pessoas com deficiências/incapacidades, faremos uma breve descrição da história de educação de surdos no nosso país. Carvalho (2007), no seu livro, divide a história da educação de surdos em Portugal em três períodos.

O primeiro período (1823-1905) recorreu às metodologias gestuais com suporte na escrita. No reinado de D. João VI, iniciou-se o ensino de surdos-mudos em Portugal com o professor sueco Per Aron Borg com o objetivo de organizar em Portugal o primeiro Instituto de Surdos-Mudos. Entre 1823 e 1828, Per Aron Borg usava uma metodologia que se baseava nos seguintes princípios: a comunicação entre professor/aluno apoiava-se no Método Gestual e no Alfabeto Manual. Entre 1870 e 1891, a metodologia do Padre Pedro Maria Aguilar consistia no Método da Mímica e da Linguagem Escrita (uma explicava a outra). Entre 1891 e 1892, o professor Miranda de Barros mudou os métodos até então utilizados (o Método Gestual e o Método da Mímica) começando a utilizar os Métodos Oralistas. Em 1892, Eliseu Aguilar introduziu nova mudança de Método, no entanto desconhece-se qual o Método por ele utilizado e posteriormente por Joaquim Silva Campos até 1905, ano em que o Instituto de Surdos-Mudos é integrado na Casa Pia de Lisboa (CPL).

O segundo período (1906-1991) recorreu às Metodologias Oralistas incluindo três métodos:

Método Natural – preconiza o treino da fala e o treino auditivo de uma forma natural;

Método Materno-Reflexivo – destina-se a crianças surdas na fase pré-linguística e defende que estas podem aprender a falar a língua materna pelo meio oral. Este método implica a conversação entre professor e aluno e a reflexão;

Método Verbotonal – defende que a função essencial da língua é a expressão do significado através do som e do movimento.

O terceiro período (a partir de 1992) implementa e desenvolve o Modelo de Educação Bilingue para Surdos. Maria Augusta Amaral, como diretora do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP), juntamente com Amândio Coutinho, em 1989, iniciaram uma investigação sobre as dificuldades dos surdos (Carvalho, 2007). Face aos problemas diagnosticados considerou-se que era necessário alterar a política do ensino das crianças e jovens surdos, até então baseada no Método Oral. Propuseram assim o recurso a uma outra metodologia – Método Bilingue (com recurso à LGP). Desde 1990 os surdos têm sido educados através deste método.

O princípio básico deste modelo – Método Bilingue – é que a criança surda profunda deve fazer as suas aprendizagens escolares através da sua língua materna (LGP) e adquirir como segunda língua a língua da comunidade ouvinte envolvente, isto é, a Língua Portuguesa na sua vertente escrita e, eventualmente, oral (Carvalho, 2007). Em 1998, através do Despacho 7520/98 b, reconhece-se “a necessidade de um ambiente escolar bilingue e define as condições para a criação e funcionamento das Unidades de Apoio à educação de crianças e jovens surdos em estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário” (Carvalho, 2007, p. 18).

#### *2.4 Adaptação do Processo de RVCC a Pessoas com Deficiências/Incapacidades*

Para a realização deste trabalho, auxiliamo-nos no *Guia Metodológico*, já referido que, pelo facto de identificar “princípios operativos e metodológicos que importa ter em conta no acesso das pessoas com deficiências e incapacidades aos Centros Novas Oportunidades<sup>11</sup> e ao Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação

---

<sup>11</sup> Centro Novas Oportunidades que desenvolvem o processo de RVCC a pessoas com deficiências/incapacidades que colaboraram para a realização do *Guia Metodológico*: Centro Novas Oportunidades da

de Competências” (Sousa, 2009, prefácio), é uma referência para compararmos e analisarmos alguns dos procedimentos da Equipa Técnico-Pedagógica com as orientações presentes no mesmo. Além disso, este é um instrumento de apoio para as equipas técnico-pedagógicas dos CNO’s de modo a operacionalizarem um modelo de intervenção inclusivo por parte destes centros.

Nos últimos anos, sobretudo após a Declaração de Salamanca (1994)<sup>12</sup>, a “filosofia inclusiva” assumiu-se internacionalmente e remete para o acesso das crianças e jovens com NEE às escolas regulares, devendo estas adequar-se a esse público (Carvalho, 2007)

A nível nacional, a 4ª Revisão da Constituição, setembro de 1997, artigo 74.º, marca a mudança na Cultura Surda Portuguesa, a partir da qual a Língua Gestual Portuguesa duplamente reconhecida enquanto expressão cultural e património de Portugal e como ferramenta que permite a muitos cidadãos aceder à educação, assim compete ao Estado “proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de direitos das pessoas surdas” (Sousa, 2009, p. 36).

Desde a Declaração de Salamanca, tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, “capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” como define o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este decreto define, ainda, os apoios a prestar, nos diferentes níveis de ensino, para adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais (art. 1.º). O art.23.º do capítulo V faz referência às modalidades específicas de educação, nomeadamente, à educação bilingue de alunos surdos, iniciando o ponto 1 deste artigo com: “A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambiente bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.”

---

Casa Pia de Lisboa - Colégio António Aurélio da Costa Ferreira; Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas - Arrábida; Centro Novas Oportunidades do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia; Centro Novas Oportunidades da Associação de Saúde Mental do Algarve; Centro Novas Oportunidades da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra; Centro Novas Oportunidades do Centro de Educação e Formação Profissional Integrada - Porto.

<sup>12</sup> A Declaração de Salamanca resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), realizada em Espanha entre, julho de 1994, por representantes de 92 governos, entre os quais Portugal.

O conceito de inclusão escolar, ou escola para todos, consiste, segundo Rodrigues (2007), na evolução do conceito de integração que prevalecia nos anos 70/80. Esta excluía a possibilidade do aluno com dificuldades ou deficiências aceder, de facto, ao currículo partilhado com os seus pares. Para este autor, nas sociedades que prezam o seu desenvolvimento, não é aceitável que haja alunos que abandonem a escola ou que não tenham sucesso. Por isso, a Educação Inclusiva (EI) “promove um conjunto de valores e práticas” que procura responder às situações mencionadas, fomentando a heterogeneidade, a construção de saberes, a promoção do sucesso para todos e a cooperação (Rodrigues, 2007, pp. 14-15).

No campo da EA, aos CNO's é colocado o desafio de se assumirem como uma rede inclusiva, permitindo que as pessoas com deficiências/incapacidades possam frequentar estruturas abertas a todos os cidadãos mediante as adaptações necessárias.

Na operacionalização do PRVCC, junto das pessoas com deficiências/incapacidades, a fronteira entre competências não adquiridas e atividades que não permitem a sua evidenciação é muito ténue. Uma determinada Unidade de Competência<sup>13</sup> pode não ser validada porque de facto a pessoa não adquiriu as competências necessárias para a validar ou porque as atividades propostas pela equipa não estão adequadas ou não tornam possível a evidenciação das respetivas competências. Cabe à equipa técnico-pedagógica perceber a realidade e a circunstância de vida de cada um, percebendo os obstáculos latentes e identificando quais os facilitadores a mobilizar, o nível das estratégias e técnicas de atuação, perceber qual o melhor formato/intencionalidade e momento das atividades do processo que ativem o potencial máximo de cada pessoa com deficiências/incapacidades no contexto do reconhecimento, validação e certificação de competências (Sousa, 2009).

Sistematizam-se, de seguida, os aspetos a serem equacionados pela equipa técnico-pedagógica na interação com as pessoas com deficiências/incapacidades no PRVCC, de acordo com o Guia Metodológico:

- Necessidade de envolver técnicos especializados (intérprete de Língua Gestual Portuguesa, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, psicólogo) no processo, como forma de a aproximação do RCC-NB à pessoa com deficiência/incapacidade. Na

---

<sup>13</sup> Ver Referencial de Competências – Chave - Nível Básico, disponível na página da ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional).

interação com pessoas com alterações nas funções auditivas, torna-se imprescindível a presença de intérprete de Língua Gestual Portuguesa, caso a equipa técnico-pedagógica não domine esta Língua. A mobilização destes técnicos deve ocorrer em contexto de parceria, com interação pontual e indireta ao longo do processo, não se considerando portanto como elementos que integram de forma permanente as equipas técnico-pedagógicas e nunca poderão ter como intenção substituir-se ao adulto. Estes técnicos apoiarão na recolha de evidências, na sistematização da história de vida, no relato de eventos passados.

- Necessidade de inclusão no processo de uma pessoa significativa (profissionais, colegas de trabalho, familiares) externa ao CNO, com um relacionamento continuado com o adulto que facilite a identificação/desocultação de competências. Esta pessoa não deve constituir um obstáculo mas sim um facilitador, sendo importante definir o seu papel logo à partida.

- Importância de mobilizar ajudas técnicas/produtos de apoio para a identificação e manifestação de competências (por exemplo, impressora Braille, equipamentos audiovisuais, documentos em relevo, etc.).

- Necessidade de privilegiar uma abordagem ecológica/naturalista para minimizar os impactos que um ambiente exploratório poderá causar no adulto (Sousa, 2009).

- A duração do processo poderá ser prolongada em situações de utilização de material em Braille ou recurso a técnicos especializados, como técnico de LGP. Poderá haver, ainda, necessidade de aumentar o número de horas de formação complementar sempre que haja necessidade de mais tempo para fazer compreender, descodificar e integrar informações por parte do adulto (Sousa, 2009). Neste âmbito, surge também, a necessidade da equipa técnico-pedagógica avaliar de forma objetiva, qual a real necessidade de adequar a duração das atividades de modo a garantir a adequação do PRVCC aos vários candidatos.

No decorrer do processo, poderão ser consideradas, ainda, as seguintes orientações:

- Negociar com os adultos as durações das sessões, podendo reduzir-se estas ou intervalá-las com mais frequência;

- Reduzir o número de participantes para um melhor acompanhamento;
- Criar um repositório com materiais adaptados;
- Promover a partilha de experiências de pessoas com deficiências/incapacidades já certificadas com aquelas que ainda estão em processo de modo a garantir níveis de motivação elevados;
- Articular com entidades especializadas na área da deficiência;
- Assegurar a flexibilidade do RCC-NB, tendo em conta que as competências poderão ser evidenciadas através de uma pluralidade de comportamentos.

No que diz respeito à constituição do grupo, propõe-se o seguinte:

- Recomenda-se a integração das pessoas em grupos já formados, no entanto por razões de economia de recursos poderá justificar-se a constituição de grupos homogéneos (exemplo, necessidade de contratualização de técnicos especializados).

A Sessão de Júri de Certificação, por ser um momento formal de certificação, acarreta sempre uma carga emotiva bastante grande. Necessitará, por parte da equipa técnico-pedagógica, de uma preparação prévia para este tipo de situação (por exemplo, a simulação de uma Sessão de Júri). O perfil do avaliador externo deverá ser considerado, garantindo uma postura de flexibilidade e abertura para o envolvimento no processo com pessoas com deficiências/incapacidades.

Face às durações de referência das etapas do PRVCC, descritas na Carta de Qualidade<sup>14</sup> para os CNO's em complemento com a possibilidade de frequência de Unidades de Formação de Curta Duração, sistematiza-se de seguida (conforme Quadro 2) número de horas estimadas para uma adequação que potencie o acesso das pessoas com alteração das funções auditivas.

Quadro 2 - Duração de referência do PRVCC para pessoas com alteração das funções auditivas

	Duração Total do	Tempo Total das	Tempo Total de
--	------------------	-----------------	----------------

<sup>14</sup> Carta da Qualidade - M. Carmo e F. Simões (2007).

	Processo	Sessões Presenciais de Reconhecimento	Formação Complementar
Carta da Qualidade	200-600h	25-40h	25-50h
Funções auditivas	>600h	70-100h	> 50h

Fonte: Guia Metodológico, 2009

#### 2.4.1 Adaptação do Referencial Competências-Chave às Pessoas com Alterações das Funções Auditivas

O reconhecimento de LGP em 1997, referido anteriormente, coloca um desafio ao RCC-NB, tornando a sua adaptação necessária pelo facto das pessoas surdas adquirirem competências de linguagem e comunicação através de LGP ou da Língua Portuguesa Escrita (L.P. escrita) ou “pela observação de modelos exemplificadores que permitem associar acção/conceito/resultado, e que privilegiem a imagem” (Sousa, 2009, p. 36).

O Guia Metodológico apresentado por Sousa (2009) apresenta os seguintes exemplos no que se refere ao critério de evidência de Linguagem e Comunicação (LC):

LC-1A- *Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado **oral** com vista a uma retroação adequada.*

Pelo facto da pessoa surda não percecionar um enunciado oral, o critério de evidência tomará a seguinte formulação:

LC-1A - *Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado **linguístico** com vista a uma retroação adequada.*

O Guia Metodológico (Sousa, 2009) enfatiza que não é retirada qualquer complexidade ao critério de evidência.

No que diz respeito à evidenciação de competências ao nível das restantes áreas de competências-chave: MV, TIC e CE, dever-se-á atender às duas orientações metodológicas:

- A compreensão das situações problemáticas/problemas deve ser realizada através de exemplos, dramatizações e/ou esquemas, pois a comunicação de saberes é mediada por LGP, L.P. escrita e/ou por tarefas práticas.

- Os critérios de evidência que fazem referência à interação/comunicação através da língua portuguesa como, por exemplo, MV-3B-*Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa*, devem ser passíveis de serem evidenciados através de formas de comunicação como LGP, L.P. escrita, expressão dramática, plástica, vídeo, apresentação em *PowerPoint*, esquemas e imagens como forma alternativa de comunicação prevista (Sousa, 2009).

Apresentamos de seguida (conforme Quadro 3) os critérios de evidência adaptados para LC-3A, pois foi este o nível (B3) dos adultos surdos que realizaram o PRVCC. Esta adaptação consiste na formulação do critério de evidência de modo a permitir o acesso sem retirar grau de complexidade ou exigência.

Quadro 3 - Adaptação do RCC-NB às pessoas com alterações das funções auditivas

Linguagem e Comunicação (LC)	
A <sup>15</sup>	<p>Compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à expressividade dos mesmos</p>
	<p>Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado linguístico com vista a uma retroação adequada.</p> <p>Distinguir factos de opinião, ao nível da interpretação e da produção linguística.</p> <p>Planear a produção linguística de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência.</p>

Fonte: Guia Metodológico, 2009

<sup>15</sup> As áreas de competência-chave do referencial Nível Básico contemplam quatro Unidades de Competência. Assim, a área de Linguagem e Comunicação é composta pelas unidades A(oralidade); B (leitura); C (escrita) e D (linguagem não verbal).

## PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Após o enquadramento teórico, retomamos a nossa pergunta de partida: Que adaptações são realizadas nas dinâmicas do PRVCC de forma a tornar o processo acessível à população surda?

A Parte II deste nosso trabalho consiste numa pesquisa sobre as práticas levadas a cabo pela equipa técnico-pedagógica do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer.

### 1. Metodologia

#### *1.1 Problemática e Objetivos do Estudo*

O XVII Governo Constitucional, de acordo com orientações internacionais e comunitárias, assumiu como prioridade nacional a aposta na qualificação dos portugueses no quadro de uma estratégia sustentável de crescimento económico e de coesão social na mira de atenuar as disparidades existentes, sobretudo, no mercado de trabalho. Os CNO's, através de uma variedade de instrumentos vocacionados para a população adulta, têm vindo a fazer esforços no domínio da qualificação desta no âmbito do reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida. Ao mesmo tempo, também na esteira das medidas aprovadas nos planos internacional e comunitário, assiste-se a uma tentativa de implementar uma política que promova a integração das pessoas com deficiências/incapacidades, de que é exemplo o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) 2006-2008. Deste modo, mediante certos requisitos, os CNO's devem integrar pessoas com deficiências/incapacidades nas atividades abertas à restante população (Despacho n.º 29176/2007).

Face às características do PRVCC, descritas anteriormente, e às linhas orientadoras do Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Nível Básico, pretendemos perceber como é que a equipa técnico-pedagógica do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer desenvolve o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências aos adultos surdos. Tendo em conta os dispositivos orientadores presentes no Guia, pretendemos também perceber

de que modo é que a equipa do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer segue, ou não, essas mesmas linhas orientadoras ao realizar o PRVCC a pessoas surdas.

O PRVCC encerra bastante complexidade, tanto para os adultos como para os profissionais, devido à natureza dos elementos que dele fazem parte (Cavaco, 2007). Além desta complexidade, a problemática do reconhecimento e validação “inscreve-se num jogo de influências e numa relação de forças nem sempre são favoráveis à pessoa (Pires, 2007). Face ao exposto, quisemos saber quais as dificuldades que marcaram a operacionalização do PRVCC na aplicação a adultos surdos e de que essas dificuldades modo foram contornadas pela equipa técnico-pedagógica.

Em função do que foi dito, definimos a seguinte pergunta de partida: Que adaptações devem ser realizadas nas dinâmicas do PRVCC de forma a torna-lo acessível à população surda?

O estudo que pretendemos realizar procura responder à problemática enunciada através da formulação dos seguintes objetivos de investigação:

- Objetivo Geral

Identificar e refletir sobre os procedimentos utilizados na implementação do PRVCC aplicados à população de adultos surdos.

- Objetivos Específicos:

1. Identificar os ajustamentos utilizados na implementação do PRVCC à população de adultos surdos.
2. Identificar potencialidades e/ou constrangimentos na implementação do processo de RVCC a adultos surdos.
3. Identificar possíveis Ações de Melhoria ao processo RVCC para adultos surdos.

## *1.2 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados*

### 1.2.1 Estudo de Caso

Optámos pelo estudo de caso pelo facto de considerarmos que este constitui o melhor caminho para responder às nossas questões.

Como refere Yin (1988), o estudo de caso é uma “abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e, no qual são utilizadas muitas fontes de dados.” (Yin, 1988, citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 216). Segundo estes dois autores no estudo de caso pode recorrer-se a diferentes técnicas de recolha de dados como a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário. Para Yin (1988), a utilização de múltiplas fontes de dados no decorrer de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, ao mesmo tempo, permite corroborar o mesmo fenómeno (Carmo e Ferreira, 1998). O resultado será uma descrição pormenorizada do caso, apesar de devermos estar conscientes das limitações inerentes ao estudo de caso. Ou seja, o investigador não pode aplicar as suas conclusões a outros contextos, não contribuindo assim para o avanço do conhecimento e para a construção de teorias.

### 1.2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

Neste trabalho, recorreu-se à entrevista como instrumento de pesquisa. A entrevista semidiretiva constituiu a nossa escolha por não ser “inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.” (Quivy, 1998, p. 192). Pretende-se, assim, que o entrevistado possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador deverá orientar a entrevista de acordo com os objetivos traçados. De acordo com este autor, esta técnica tem como vantagem permitir conhecer o sentido que os autores dão às suas práticas, as interpretações dos acontecimentos com os quais se veem confrontados, os seus sistemas de valores, as suas referências e as suas experiências, sendo adequada para a reconstituição de um processo de ação e de experiências (Quivy, 1998). A entrevista permite, ainda, recolher informação em profundidade. Por sua vez, os limites desta

técnica podem residir na dificuldade que alguns pesquisadores tenham em trabalhar com diretivas técnicas pouco precisas e pelo facto de esta técnica não exigir formação específica. Quivy considera que a flexibilidade deste método pode levar a acreditar numa “completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (Quivy, 1998, p. 193).

O guião da entrevista (Anexos IV/V) foi elaborado a partir dos três eixos estruturantes do PRVCC, designadamente reconhecimento, validação e certificação. Apesar de existir este guião, os inquiridos tiveram oportunidade para abordarem os assuntos de uma forma espontânea.

Assim, depois da identificação dos entrevistados e, seguindo a lógica do processo, pretendemos inquirir os entrevistados sobre a apresentação do processo e dos intervenientes no mesmo. Esta pergunta faz sentido, apenas, ser feita ao PRVCC, pois é ele que faz a apresentação do PRVCC ao grupo na primeira sessão de reconhecimento. Depois da apresentação do processo, dá-se início à descodificação do referencial, feita pelos formadores e profissional, por isso a questão seguinte foi perceber como é que estes profissionais procederam à descodificação do referencial de competências-chave com este grupo. A questão seguinte foi saber como é que os vários elementos da equipa levam os adultos à evidenciação de competências, que instrumentos mobilizam e de que forma esses instrumentos são adaptados a estes adultos.

Toda esta atividade resulta na construção do PRA. Deste modo, a próxima questão foi tentar saber quais as características mais evidentes do PRA de um adulto surdo, por comparação um adulto ouvinte, a nível de conteúdo, reflexividade e construção.

Já na etapa da certificação, e relativamente à Sessão de Júri, quisemos saber como é que esta foi preparada no sentido de perceber quais foram as principais adaptações. Por fim, questionamos os diferentes elementos da equipa sobre as adaptações que foram realizadas, de uma forma geral, para o desenvolvimento do processo a adultos surdos. Foi dada, ainda, oportunidade aos entrevistados de identificar possíveis ações de melhoria e de acrescentarem outros aspetos que considerem pertinentes sobre a temática.

Fizemos o pré-teste a um elemento da ETP de forma a podermos efetuar possíveis reformulações ao guião da entrevista.

As entrevistas foram transcritas e reconstituídas em registo escrito (Anexos VI,VII,VIII,IX,X), sendo depois submetida à análise de conteúdo (Anexo XI). Esta técnica pressupõe o estabelecimento de categorias de análise a partir dos dados, podendo também ser definidas e determinadas anteriormente pelo investigador. Verifica-se, assim, uma complementaridade entre as categorias definidas *a priori* no guião da entrevista com as emergentes da análise de conteúdo.

A análise de documentos produzidos na própria organização (Plano Estratégico de Intervenção<sup>16</sup> (PEI), atas e relatórios) e informação da Plataforma Sigo também foi tida em conta. É importante verificar a credibilidade destes documentos e da informação contida neles para percebermos se se adequam à nossa pesquisa (Quivy, 1998).

### *1.3 Universo do estudo*

Considerámos como universo de estudo a equipa técnico-pedagógica do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer a exercer funções no ano letivo 2011/2012. Assim, constituem objeto do nosso estudo, as opiniões de um PRVC e dos quatro formadores que desenvolveram o PRVCC, de nível básico, ao grupo de adultos surdos, nas respetivas áreas de competência-chave (Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade, Tecnologias de Informação e Comunicação e Linguagem e Comunicação).

Para a realização das entrevistas a estes elementos, solicitámos autorização ao diretor do agrupamento (Anexo III). A confidencialidade dos dados foi nossa preocupação no decorrer da pesquisa, por isso, os formadores e PRVC são identificados pelos códigos E1 a E5.

### *1.4 Contextualização do Estudo*

De acordo com o Plano Estratégico de Intervenção da Candidatura do CNO 2008/2009, o agrupamento de Escola Henrique Sommer constituiu-se de forma informal antes de existir a figura jurídica de Agrupamento, a partir do Projeto PEPT 2000, nos anos 90. Deste modo, o “Território Educativo” do Agrupamento que o CNO da Escola Básica e

---

<sup>16</sup> Plano estratégico de intervenção, PEI, estrutura e orienta a atividade do Centro Novas Oportunidades durante um período de dois anos (portaria 379/2008).

Secundária Henrique Sommer herda está, desde há muito tempo, consolidado e aceite pela comunidade educativa local.

## 2. A Escola Básica e Secundária Henrique Sommer como Centro Promotor da Integração da Pessoa com Deficiência/ Incapacidade

Esta escola, desde muito cedo, procurou responder às necessidades educativas dos alunos do ensino noturno desta comunidade, suprimindo as dificuldades na resposta que as escolas de Leiria apresentaram, acentuando o conceito de proximidade. O agrupamento assume-se como elemento de uma rede de intervenção social colaborante com as demais instituições locais e regionais que intervêm na área social. Foi de uma forma natural, que o agrupamento, e esta unidade escolar sede, se candidatou à prestação do serviço que é esperado de um CNO, tendo este como missão assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade qualificação de certificação, adequado ao seu perfil e necessidades, no âmbito da sua área territorial<sup>17</sup>. Pelo despacho n.º 6950/2008 de 10 de março, foi criado o, então, “Centro Novas Oportunidades da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos com Ensino Secundário de Maceira.”

A fundamentação da candidatura pedagógica teve por base os princípios orientadores do Projeto Educativo (PE) e centrou a respetiva justificação nos dados estatísticos dos Censos 2001, no documento do Pelouro de Educação e Cultura da Educação e Cultura da Câmara Municipal de Leiria (2002/2003), para além de dados locais que indicam que 6288 indivíduos desta freguesia eram passíveis de serem abrangidos pela ação do CNO (Relatório de Avaliação CNO - 2008/2009).

A gestão decidiu formar a equipa pedagógica para o ano letivo 2008/2009 através da adesão voluntária, por parte dos quadros da escola, a tempo total, preferencialmente. A equipa técnica, por sua vez, era formada por uma Técnica de Encaminhamento e Diagnóstico e três PRVC, que iniciaram funções a 13 de novembro de 2008<sup>18</sup> com contrato a termo resolutivo certo. A Técnica de Encaminhamento e Diagnóstico (TED) iniciou funções mais cedo para encaminhar os adultos para as diversas ofertas.

De 2008 a 2012 (conforme Quadro 4), o CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer obteve um total de 917 inscritos, dos quais 473 para o nível básico e 444 para o

---

<sup>17</sup> PEI Candidatura CNO 2008/2009.

<sup>18</sup> Relatório de Avaliação CNO - 2008/2009.

nível secundário. No ano de 2008, não houve adultos certificados porque o CNO iniciou atividade em março sem a constituição da equipa técnica-pedagógica o que comprometeu o cumprimento de metas.

Quadro 4 - Dados do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer

	INSCRITOS			CERTIFICADOS		
	NB	NS	TOTAL	NB	NS	TOTAL
2008	51	86	137	0	0	0
2009	73	141	214	39	15	54
2010	94	78	172	66	18	84
2011	196	83	279	114	55	169
2012	59	56	115	112	35	147
TOTAL	473	444	917	331	123	454

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SIGO

Pela consulta ao Relatório de Avaliação CNO - 2008/2009, e de acordo com a estratégia definida, a gestão do centro procurou facilitar o encaminhamento para ofertas externas ao centro, desde o início de atividade, tendo estabelecido uma rede de parcerias com as seguintes entidades: Nerlei - Núcleo Empresarial da Região de Leiria; *Know How* (entidade formativa com sede em Leiria); *KMed*; Casa Pia (CNO Casa Pia) e ASAE (Associação de Surdos da Alta Estremadura).

Em outubro de 2008, uma adulta surda, funcionária desta escola a exercer funções no atendimento na Biblioteca Escolar, questionou este centro sobre a possibilidade da respetiva inscrição no CNO, pois tinha conhecimento do CNO da Casa Pia de Lisboa e, por razões várias, seria difícil a frequência do processo nesse Centro. À data, duas formadoras do nível básico, eram detentoras de formação LGP de nível II. A partir desse momento foram desencadeados esforços, nomeadamente visitas ao CNO da Casa Pia, onde a equipa assistiu a alguns Júris de Certificação de adultos surdos, e estabeleceu-se contatos com a ASAE, entidade com a qual este CNO estabeleceu parceria. A 15 de abril de 2009 foi realizada a Sessão de Acolhimento a cinco adultos surdos.

Com o passar do tempo, e à medida que este centro foi sendo reconhecido por esta comunidade, considera-se que a melhor forma de apoiar este público na sua integração é contribuir para que se tornem mais autónomos através da aposta na qualificação<sup>19</sup>.

### 2.1. Caracterização dos Adultos Surdos

Apesar do nosso estudo incidir sobre as adaptações a introduzir nas dinâmicas do PRVCC a adultos surdos, não pudemos deixar de retratar de um modo mais global, e mesmo afetivo, este grupo com o qual convivemos ao longo do PRVCC - interagindo com o nosso objeto de estudo, importa conhecê-los um pouco mais.

O grupo é constituído por doze adultos surdos, que iniciaram o PRVCC - Nível Básico (NB), no dia 22 de fevereiro de 2012, em regime de itinerância. Se por um lado a integração destes adultos num grupo de ouvintes seria aconselhável, por outro lado, constituir um só grupo com estas características rentabiliza os custos do intérprete de LGP, como é referido no Guia Metodológico.

A caracterização que se apresenta na figura 1 resulta de uma recolha da autora no âmbito de um trabalho académico<sup>20</sup>. No que concerne à causa de surdez, constata-se que dos doze adultos oito deles referem causa congénita da surdez, os restantes responderam que a surdez foi adquirida. A idade de aquisição da surdez varia entre o ano e meio de idade e os três anos.

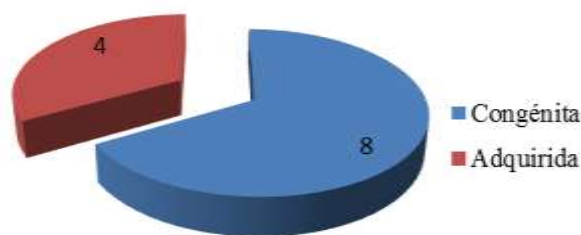


Figura 1 - Causa de Surdez.

A informação relativa à caracterização socioeconómica do grupo de adultos surdos, que abaixo de apresenta, teve como fonte, entre outras, a análise do perfil elaborado pelo Técnico de Encaminhamento e Diagnóstico, na etapa de diagnóstico. O grupo era

<sup>19</sup> Relatório de Avaliação CNO - 2008/2009.

<sup>20</sup> Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Processos e Estratégias de Formação ao Longo da Vida do Mestrado a que se propõe o presente relatório.

composto por dois terços do sexo masculino e um terço do sexo feminino, como se pode observar na Figura 2.



Figura 2 – Género.

Relativamente à distribuição da população por idades, na Figura 3 pode observar-se a maior concentração dos adultos no intervalo 38-48 anos de idade.

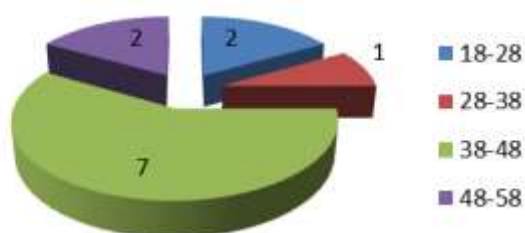


Figura 3 – Idade.

Quanto ao nível de escolaridade, verificamos, na Figura 5, o predomínio de adultos que possuem o 1º Ciclo (67%) sobre os restantes 33%, referente ao 2º Ciclo. Salientamos que três dos quatro adultos com o 2º Ciclo possuem frequência ao nível do 8º Ano.

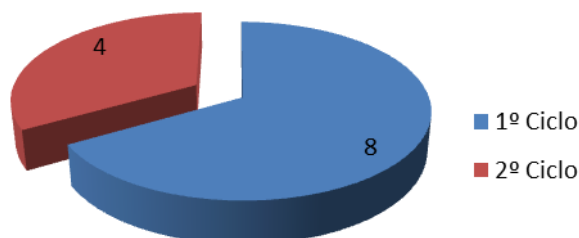


Figura 4 - Nível de escolaridade (concluído).

Como consta na Figura 6, quatro dos doze adultos frequentaram o Instituto de Surdos Bencanta em Coimbra, dois adultos a Casa Pia de Lisboa, outros dois o Estabelecimento de Ensino de Educação Especial Silva Gaio em Coimbra, um frequentou o Instituto

Imaculada Conceição em Lisboa e, por último, três adultos não referiram as Instituições que frequentaram, correspondendo à categoria “Outras”.

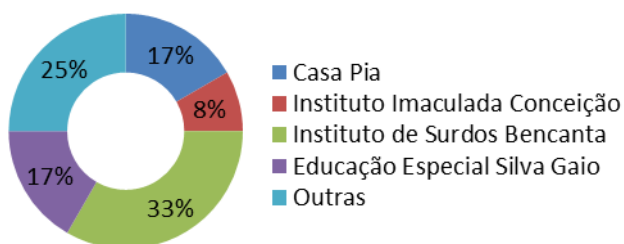


Figura 5 - Instituição de Ensino Frequentada.

No que se refere à situação na profissão (Figura 7), oito adultos estão empregados, três encontram-se desempregados e um adulto referiu “Outra Situação”, isto é, reformado.

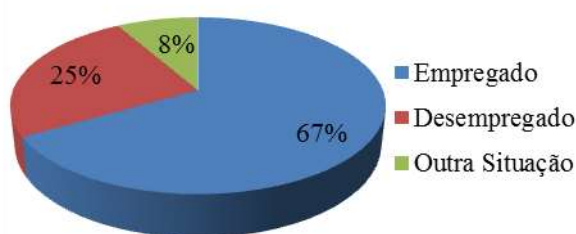


Figura 6 - Situação Profissional.

Considerando o setor de atividade, como se pode observar na Figura 8, verificamos que todas as profissões exercidas pelos adultos se incluem no setor secundário, destacando-se a indústria e a construção civil como principais atividades.

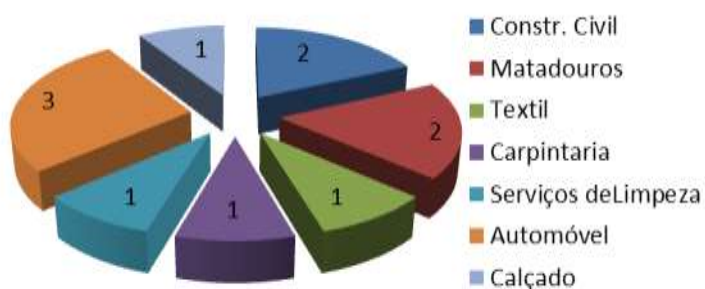


Figura 7 - Setores de Atividade.

### 3. Apresentação, Análise e Comentário dos Dados

#### 3.1 Caracterização dos entrevistados

Foram entrevistados cinco elementos da equipa técnico-pedagógica (conforme Quadro 5): um PRVC e os formadores das quatro áreas de competências-chave dos referenciais para a educação e formação de adultos de nível básico: Tecnologias da Informação e Comunicação; Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade. As entrevistas ocorreram entre 26 de outubro e 6 de novembro de 2012. Os elementos E1, E3, E5 estão em funções no CNO desde a sua criação em 2008 e o elemento E4 desde 2009, o elemento E2 já não se encontra ao serviço na Escola Básica e Secundária Henrique Sommer no ano letivo 2012/2013.

Quadro 5 – Identificação dos Relatores

Elementos ETP	Formação Inicial	Relação laboral com a entidade	Formação LGP	Experiência EFA	Experiência com população Surda
E1	Licenciatura Ensino - Professores Ensino Básico (variante de Matemática e Ciências da Natureza)	Contrato a Termo Resolutivo	Não	Sim	Não
E2	Licenciatura Informática de Gestão	Professor Contratado	Não	Não	Não
E3	Licenciatura em Geografia	Quadro de Escola	Sim <sup>21</sup>	Sim	Sim
E4	Licenciatura Engenharia Eletrotécnica	Quadro de Escola	Não	Sim	Sim
E5	Licenciatura Línguas e Literaturas Modernas (variante de Português e Francês/ramo de formação educacional)	Quadro de Escola	Sim <sup>22</sup>	Sim	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em dados do Relatório de Avaliação CNO - 2008/2009 e nas entrevistas.

<sup>21</sup> O entrevistado frequentou 12 horas de formação “Iniciação à LGP” em março/abril 2009.

<sup>22</sup> O entrevistado frequentou 12 horas de formação “Iniciação à LGP” em março/abril 2009.

### 3.1.1 Formação Inicial e Experiência em Educação e Formação de Adultos

De acordo com a Portaria 370, de 31 de maio de 2008, e como vimos anteriormente, “o profissional de RVC deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos”. De facto, o elemento E1 refere que ... *Eu comecei a trabalhar com ensino de adultos em 2008, como mediadora em cursos EFA. Fui mediadora em dois cursos EFA...* (E1).

Por sua vez, e de acordo com a mesma portaria, os formadores devem “possuir habilitação para a docência em função da área de competências chave (...) e, sempre que possível, experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos.” Todos os formadores (conforme Quadro 5), detêm experiência profissional nesta área à exceção do E2, o qual referiu que ... *Foi a primeira vez que tive contato, assim, na formação de adultos...*(E2) O conhecimento das metodologias adequadas, isto é, Balanço de Competências, Abordagem Autobiográfica e construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, este requisito é, apenas, solicitado ao PRVC.

As metodologias do Balanço de Competências e da Abordagem Autobiográfica são relativamente recentes no contexto nacional, havendo poucos profissionais preparados para o seu exercício. Houve, assim, necessidade de formar as equipas e, pelo Relatório de Avaliação CNO-2008/2009, foi possível verificar que a equipa deste CNO, pelo menos desde maio de 2008 até dezembro de 2009, tem participado em encontros; ações de formação direcionadas às equipas, promovidas pela ANQ; seminários, no âmbito da EFA. Houve ainda participação, por parte de alguns elementos da equipa, em Júri de Certificação de adultos cegos e surdos, com lugar no CNO da Casa Pia de Lisboa e seminários ligados às deficiências/incapacidades.

### 3.1.2 Formação em Língua Gestual Portuguesa

Dos cinco elementos, apenas dois, E3 e E5, afirmam ter frequentado 12 horas de formação de “Iniciação à LGP”, promovida pelo CNO, o que nas palavras do E5... *permitiu obter alguns rudimentos de LGP. Por outro lado, esses rudimentos apenas nos permitem, de vez em quando, descodificar algumas palavras soltas, o significado de algumas palavras soltas, mas não nos permitem aceder à frase e, por vezes, muito menos ao texto...*(E5) . Outro elemento, assume que ... *enfim (...) nunca consegui*

*colmatar [lacuna em LGP] ... mas que não foi impeditivo no trabalho que tive com (...) com os adultos surdos... (E4).*

O Guia Metodológico aconselha o recurso a técnicos especializados “como forma de a aproximação do RCC-NB à pessoa com deficiências e incapacidade”. Nesta situação, e face à ausência da competência em LGP por parte dos elementos da ETP, a interação destes com os adultos surdos foi mediada por um intérprete de LGP, sempre presente em todas as sessões do PRVCC. Antes de cada sessão de reconhecimento/formação era-lhes facultado o acesso a toda a informação/documentação que iria ser abordada nas sessões de modo a que os intérpretes se apropriassem do conteúdo.

### 3.1.3 Experiência com População Surda

Como podemos verificar, dos cinco elementos, três já acompanharam grupos com estas características: *Este foi o terceiro (E5)*. Relativamente aos elementos E3 e E4, ainda que não tenham respondido à questão no início, posteriormente, pelas suas afirmações, percebemos que estes acompanharam os dois grupos de adultos surdos que realizaram o PRVCC neste CNO: *... Logo com o primeiro grupo, com a experiência, na prática, vi que era impossível fazer a descodificação...(E3); ... por exemplo em relação aos primeiros portefólios, nós estávamos a transcrever praticamente para linguagem normal... (E4).*

## 3.2 Etapa de Reconhecimento de Competências

A etapa do reconhecimento é um dos eixos estruturantes dos PRVCC. Na primeira sessão de reconhecimento, habitualmente, o PRVC procede à apresentação do processo, dos intervenientes, da metodologia do trabalho, da duração previsível do processo e do trabalho a desenvolver pelo adulto. Por essa razão esta questão só foi feita ao elemento E1. É nesta etapa que se descodifica o RCC-NB e que adulto identifica e evidencia as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso à metodologia de balanço de competências.

### 3.2.1 Apresentação da Equipa e do Intérprete

Na primeira sessão de reconhecimento de competências ocorreu a apresentação da equipa... *ou seja, a primeira sessão, o que nós pretendíamos era para já fazer uma apresentação dos membros da equipa. Como sabíamos através dos intérpretes de LGP*

*que eles não têm, não usam o nome “normal”. Portanto, têm o nome gestual<sup>23</sup> para cada pessoa, portanto pretendíamos fazer um bocadinho disso, ou seja, a apresentação...* (E1) e a apresentação do intérprete que já fazia parte da sua rede de relações como reconhece o elemento E1... *eles já conheciam o intérprete... os vários... até porque os vários intérpretes fazem parte digamos assim do grupo social deles (...) partilham a associação de surdos* (E1). A mobilização destes técnicos ocorreu em contexto de parceria com a ASAE, com interação com os adultos ao longo do processo, não se consideram, no entanto, elementos da equipa técnico-pedagógica. Estes técnicos, pelas relações e laços de amizade que têm com os adultos na ASAE, apoiarão, de uma forma mais completa, a recolha de evidências para a construção do PRA do adulto.

### 3.2.2 Apresentação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Na primeira sessão procedeu-se, também, e à semelhança de outros grupos e de acordo com a Carta da Qualidade, à distinção entre o PRVCC e o percurso de escolarização/formação. O grupo foi, ainda, informado sobre a duração do processo... *apresentamos as siglas que constituíam o processo (...). O cronograma à semelhança dos outros grupos já tinha identificado os dias por cor, para eles foi uma forma fácil de se adaptarem ao tipo de sessões que tinham, sessões de reconhecimento, de formação, etc. (...) Explicamos-lhes um bocadinho como é que iria ser como é que iria ser o processo, como era a Sessão de Júri, o que é que correspondia uma Sessão de Júri, no fundo para eles terem uma noção breve do processo...* (E1).

Sobre a duração do PRVCC, pela comparação do cronograma do grupo de adultos surdos (Anexos I) com o de um grupo de ouvintes (Anexo II), e pela contagem das horas de reconhecimento e de formação administradas a alguns dos adultos surdos mais assíduos (confirmação na plataforma SIGO), verificamos que ocorreram, no máximo, 64 horas de sessões reconhecimento e 50 horas de Formação Complementar. Comparando estes números com a duração de referência do processo para pessoas com alteração das funções auditivas (quadro 2), constata-se que não há um grande desfasamento entre eles.

---

<sup>23</sup> Na cultura dos surdos, um nome gestual é um gesto específico usado para identificar uma pessoa, como o nome. É uma forma de identificação pessoal usada na comunidade surda, equivalente ao nome próprio. Normalmente é escolhido através de uma característica da pessoa.

Além da apresentação do cronograma, é de toda a importância salientar aos adultos que estamos perante um processo de reconhecimento e não perante um percurso regular. A complexidade inerente ao processo de reconhecimento resulta (Cavaco, 2007), em parte, dos elementos que lhe são próprios - as competências, experiência de vida e avaliação. A gestão desta complexidade e das tensões depende, muitas vezes, dos membros da equipa que têm um papel fundamental ao longo de todo o processo. Uma das dificuldades sentidas pelo elemento E1 reside exatamente na explicação do que é o reconhecimento e validação ... *a ideia de que iam aprender, iam para a escola para aprender a (...) não é? A questão do reconhecimento para eles (...) até pela dificuldade, se calhar, linguística deles (...) é uma coisa que nos ultrapassa se calhar (...) e não foi fácil (...) não foi fácil (...) Não foi fácil explicarmos-lhes o que era um processo de reconhecimento até porque eles, de facto, têm em termos linguísticos (...) não só a língua gestual tem outra estrutura como em termos de significados (...) ou seja o processo de RVCC tem uma série de coisas que são muito abstratas, apesar de tudo, que é complexo explicar-lhes...* (E1).

### 3.2.3 Apresentação da Metodologia de Trabalho

Na primeira sessão de reconhecimento, foi ainda feita a apresentação da metodologia de trabalho ... *em termos de metodologia tivemos de lhe explicar que tinham de estar sempre dois professores em sessão optamos pela co docência para chegar de uma forma mais eficaz de acompanhamento e por outro lado porque tínhamos noção das nossas limitações isso permitia-nos colmatar um bocadinho a falta de experiência nalguns casos...* (E1) baseada na co docência para um melhor acompanhamento dos vários adultos surdos ... *Uma forma de ultrapassar, o grupo era grande, ou seja, nós tínhamos experiência com o grupo mas foi com metade dos adultos, o grupo não só era o dobro mas quer, quer o professor que os ia acompanhar não tinha, à partida, experiência com esse público ...* (E1).

### 3.2.4 Descodificação do Referencial de Competências Chave - Nível Básico

A descodificação do RCC-NB, tal como enuncia a Carta da Qualidade, é desenvolvida pelos profissionais de RVC e pelos formadores nas várias sessões de grupo ou individualmente.

Dois elementos justificam a ausência de descodificação com base na abstração do referencial ... *em termos de descodificação do referencial isto caiu logo, à partida, um bocadinho por terra, ou seja, aquilo que à partida nós conseguíamos explicar um grupo de ouvintes para eles, entendemos logo, que era de todo inútil para já porque eram coisas muito abstratas, não é (...) e, portanto, optamos por passar logo à fase de formação e de reconhecimento ...* (E1) e outro elemento argumenta que o “nível de compreensão” dos adultos não permitiria uma apropriação do referencial por parte deles ... *Não fiz descodificação (...) Só por ir a uma sessão (...) Experimentámos a ir a uma sessão das profissionais e vimos que o nível de compreensão deles não estava de acordo com o referencial (...) O referencial para eles não significa absolutamente nada...* (E3).

Por sua vez, os elementos E2 e E5 colocam o enfoque no recurso à imagem: ...*utilizei o vídeo projetor e depois com o computador a explicar no reconhecimento competências...Foi tudo explicado através de imagens, exemplificando como é que se fazia (...) mais pormenor, mais devagar e sempre (...) sempre a recapitular e demonstrando mesmo, tendo sempre ligado o programa...* (E2). Este elemento, apesar de não ser explícito, subentende-se que não houve descodificação nas suas sessões, referindo-se a “reconhecimento de competências”, dando a entender que passou ao reconhecimento sem uma prévia descodificação da sua área de competências-chave. O elemento E5, a este respeito, menciona que ... *os documentos preparados, as estratégias preparadas centraram-se maioritariamente no uso da imagem. Portanto, em grande parte, a oralidade, o vocábulo foi substituído pela imagem e procurando, tanto quanto possível, construir texto a partir da imagem. Em particular, ainda, desta vez, comecei por usar o filme mudo de Charlie Chaplin, essencialmente para levar à leitura...* (E5). Por último, o elemento E4 afirma que ... *eu geralmente nos processos ditos “normais” com “adultos normais” (...) não costumo fazer a descodificação separada (...) então à medida que íamos tendo as nossas sessões (...) na área da matemática... íamos (...) eu ia (...) falando (...) ia exemplificando (...) ia explicando...* (E4). A Carta da Qualidade, como vimos, remetia para a descodificação do RCC, posterior à apresentação do processo e intervenientes, no entanto “não existe um único momento de apresentação do Referencial”, assim, a sua leitura e desconstrução é transversal a todo o processo e deve ser regulada pela especificidade dos participantes. Cabe à equipa técnico-pedagógica encontrar a melhor forma e o tempo certo do fazer

passar aos adultos. O essencial é que o Referencial seja apropriado pelos elementos da equipa (Gomes M. *et al.*, 2006) para ser passível de ser utilizado pelos participantes e inteligível aos mesmos, o que pressupõe um trabalho reflexivo e formativo por parte da equipa técnico-pedagógica.

### 3.2.5 Evidenciação de Competências

Como vimos na primeira parte deste trabalho, o processo de reconhecimento assenta em pressupostos metodológicos que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos nos vários contextos e a partir das quais se desenvolve a construção do PRA orientado segundo o RCC-NB. Nesta fase do processo, os vários elementos deverão de ser capazes de apoiar os adultos no desenvolvimento de instrumentos de mediação, explicando sempre o seu fim e esclarecendo o seu preenchimento para que os adultos, ao longo do processo, possam apropriar-se do mesmo e perceber a sua lógica. Deverão ser capazes, ainda, de “confrontar o adulto com situações-problema para este evidenciar competências e, assim promover o reconhecimento nas áreas de competência-chave” (Cavaco, 2007, p.26).

Dois elementos remetem, efetivamente, a evidenciação de competências para o âmbito dos instrumentos de mediação. Inclusive, o elemento E1 opinou que sentiu necessidade de reformular os instrumentos de mediação porque estes não eram compreendidos pelos adultos surdos ... *tomámos consciência que as atividades que estávamos a dar aos adultos ouvintes não podiam ser trabalhadas da mesma forma porque eles não conseguiam sequer entender as frases que nós tínhamos nos instrumentos de mediação que nós tínhamos...* (E1).

Face à dificuldade sentida, alguns elementos da equipa técnico-pedagógica que acompanharam este grupo, reuniram<sup>24</sup> com uma especialista em Comunicação Alternativa, a qual deu algumas orientações para a adaptação dos instrumentos de mediação a adultos com estas características. Nas palavras do elemento E1 ... *De facto, foi fundamental porque ela teve a capacidade de nos explicar muitas das diferenças, nomeadamente, eu não tinha noção, e alguns colegas meus também não, dessa tal diferença de estrutura linguística e a dificuldade que eles têm de facto com a língua*

---

<sup>24</sup> Ata n.º 32, de dezasseis de março de dois mil e doze, refere como ordem de trabalhos, no seu ponto um, o seguinte: Reformulação da Metodologia RVC – Nível Básico para adultos com alterações das funções auditivas.

*portuguesa, ou seja, nós tomámos consciência, no fundo com ela, nessa reunião, que eles estavam a fazer um processo de reconhecimento no fundo numa segunda língua que não era a língua materna deles...* (E1).

A reformulação dos instrumentos de mediação foi realizada no sentido destes partirem do simples para o complexo ... *E todas as fichas passaram a ter, primeiro, tinham uma frase onde eles colocavam apenas cruces, depois eles a partir dessas cruces formavam frases e a partir dessas frases formavam um texto...* (E1).

A dificuldade em relacionar-se com a língua portuguesa, revelada nas poucas aptidões de leitura e escrita por estes adultos, como refere Neves (2005), determinou que os instrumentos de mediação fossem adaptados. Assim, enquanto no PRA de um adulto ouvinte lhe é solicitado para elaborar a sua narrativa autobiográfica através da vivência dos seus percursos escolar/formativo, profissional, social de acordo com algumas sugestões direcionadas para o Referencial de Competências-chave, neste caso, os instrumentos incluíam ... *as tais cruces com perguntas fechadas, raramente com perguntas abertas, e isso foi, portanto, todas essas fichas, inicialmente, foram vistas e acompanhadas pela Dra. Josélia, que nos ajudou a entrar um bocadinho naquilo que é o mundo de um surdo e depois também optamos por enviar sempre essas fichas para os intérpretes não só, na perspetiva, deles conhecerem a ficha para poderem fazer o seu trabalho de uma forma capaz mas também porque eles conhecem o mundo dos surdos e, portanto, deram-nos também um bocadinho o feedback daquilo que eles seriam ou não capazes de perceber e de responder...* (E1). Além disso ... *fechamos, no fundo, o leque de hipóteses, ou seja, separamos por percursos (...) tínhamos a noção de que, por exemplo, trabalhar o currículo era uma coisa muito mais importante do que num grupo de ouvintes...* (E1).

A estratégia aqui seguida foi, portanto, colocar uma série de questões fechadas e concretas que fizessem sentido para o adulto surdo. Para a formulação dessas perguntas o conhecimento do “mundo surdo”, para o qual remete a construção mais antropológica de surdez, foi de extrema importância. Esse conhecimento do contexto social (como a frequência da ASAE, a participação em campeonatos de *Poker*, entre outras) destes adultos, possível graças aos intérpretes e ao contato com especialista em Comunicação Alternativa, facilitou a realização de situações-problema, de acordo com as suas vivências, com vista à evidenciação de competências.

O elemento E3 salienta, também, na evidenciação de competências a importância dos instrumentos de mediação, recorrendo à imagem... *Sem falar exatamente de quais eram as competências, através dos instrumentos de mediação, que aplicando esses instrumentos de mediação permitissem evidenciar (...) desocultar as competências (...) arranjar muitas imagens para aquilo que queria, para o tema que queria em cada sessão. Para o assunto de cada sessão teria que arranjar muitas imagens (...) porque a linguagem (...) não é verbal (...) eliminámos o que não fazia sentido nenhum, com a ajuda dela melhoramos muitas coisas e acho que fizemos uns instrumentos de mediação muito interessantes...* (E3). O elemento E5 referiu, de igual modo, o recurso a estratégias mais visuais ... *uso da imagem, da cor, do (...) quando escrito, utilizar tamanhos e tipos de letra mais evidentes, utilizar documentos, imagens para recorte, enfim...* (E5).

O elemento E4 recorreu a uma metodologia considerada escolarizada, que não sendo desejável num processo de reconhecimento, é frequentemente prática corrente ... *Basearam-se, portanto, em fichas de trabalho, em atividades que eles foram fazendo ao longo da sessão acompanhado de meios audiovisuais também, projeções...* (E4).

O elemento E2 “aproveitou” as sessões de reconhecimento das outras áreas de competências-chave para validar as competências da sua área ... *Foi um pegar na parte que faziam nas sessões de reconhecimento e nas outras áreas...* (E2). Agindo deste modo, evita-se uma dispersão de situações de vida, como referimos anteriormente e muitas vezes descontextualizadas, no portefólio do adulto. Para ilustrar melhor esta afirmação, tomemos o seguinte exemplo: o adulto que se regista num *site* de emprego\_ esta situação mobiliza competências de várias áreas de competências-chave, bastando, apenas, o desenvolvimento e o aprofundamento de uma situação de vida para evidenciar competências nas várias áreas de competências-chave.

### *3.3 Validação de Competências*

Esta etapa visa acompanhar o adulto na avaliação das suas competências face ao RCC-NB. Além de um elencar de competências, devidamente contextualizadas, o PRA deve constituir, sobretudo, reflexo das competências do adulto, por isso é importante que este mostre o caminho percorrido e não, apenas, o produto final já “trabalhado” pelos

técnicos. Além disso, é importante que este contenha reflexão por parte do adulto como referimos no quadro teórico.

### 3.3.1 Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

Na análise de um PRA, a reflexividade presente (ou não) é, naturalmente, um aspeto a considerar pela equipa-técnico pedagógica na avaliação do PRA.

Há unanimidade, entre os vários elementos entrevistados, na “ausência” de reflexividade nos portefólios dos adultos surdos expressa nos vários relatos: ... *A questão da reflexividade num surdo é uma questão muito relativa porque eles não têm capacidade reflexiva...* (E1); ... *[A reflexividade] num adulto surdo não existe...* (E2); ... *muito pouco... não se consegue... eu não consegui ter reflexividade...mas não quer dizer que eles não tenham...* (E3); ... *É evidente que a este nível não se pode pedir grandes (...) grandes coisas em relação a isso...* (E4); e, por fim o elemento E5 é da opinião que... *Não está evidenciada a complexidade [nos portefólios], toda a complexidade reflexiva de grande parte dos adultos...* (E5). Este elemento acrescenta, ainda, que ... *Porque não havendo essa intermediação, digamos assim, também fica muito ainda, digamos, escondido...* (E5).

Podemos estar, assim, perante um grupo de pessoas com reduzidos conhecimentos quer de língua gestual (o que não nos foi possível avaliar) quer de língua escrita, que poderá não estar cognitivamente preparado para prolongar a sua escolaridade, como é referido por Sousa (2009) na medida em que não terá adquirido as estruturas linguísticas básicas que suportem um nível desenvolvimento que lhe permitam realizar a aprendizagem reflexiva inerente a estes processos.

Relativamente ao formato/aspetos gráficos do portefólio, dois dos elementos, colocaram o enfoque na estrutura do portefólio entregue aos adultos, no início do processo, em formato de papel e com os percursos escolar, profissional, social, divididos por separadores com cores diferentes: ...*portefólio em suporte de papel, já subdividido por cores, onde eles pudessem associar as atividades e os formadores às cores para poderem ter alguma organização baseada na memória visual e organizarem-se com base nisso...* (E1). O elemento E2 aborda que ... *estava mais imagem. O PRA foi elaborado (...) já tínhamos um dossiê com separadores, com cores para eles conseguirem identificar cada uma das áreas...* (E2).

Todos foram unânimes nos recursos visuais como constamos pelo que referiram os elementos E1 e E2 e pelos restantes: ... *Foi assim e com muita base em imagens* (E3); ... *Com muitas imagens e com muito do trabalho que eles desenvolveram ao longo das sessões...* (E4)

O recurso a aspetos visuais pela equipa técnico-pedagógica é relevante na medida em a comunicação da pessoa surda deve apoiar-se preferencialmente em recursos visuais diversos, tais como gestos naturais, mímica, imagens e língua escrita, de forma a assegurar o acesso global aos conteúdos transmitidos o que vai ao encontro daquilo que preconiza o Guia metodológico.

No que diz respeito à entrega do portefólio com um guião pré-estabelecido, como acontece neste contexto da nossa pesquisa, a opinião de alguns autores não vai ao encontro desta prática, pois tal como vimos anteriormente na medida em que “O portefólio é um projeto de autor e deve refletir a sua singularidade, devendo, assim, evitar fornecer ao candidato um guião pré-concebido, vulgarmente designado por índice. O índice deverá ser construído, apenas, no final e pelo adulto” (Abrantes, 2006, p. 49).

Quando abordados sobre o conteúdo, dois elementos associaram este conceito ao processo de construção do portefólio: ... *E o portefólio, além disso, enquanto, de facto, nos outros grupos não revela o percurso, digamos assim, em termos de processo de reconhecimento, nos surdos é mais evidente, ou seja pusemos todos os trabalhos, todos os trabalhos corrigidos por mim, os trabalhos eram corrigidos por nós equipa e depois eles voltavam a escrever, a corrigi-los (...) portanto, tudo isto estava lá e isso mostrou uma evolução que nos outros PRA`s não existe, não mostravam...* (E1). O elemento E2, também, corrobora a opinião do elemento E1...*Ali [no PRA] está todo o processo...* (E2). Como argumentam Gomes *et al.*, no portefólio não devem ser inseridos apenas “as produções finais realizadas pelo aprendente, mas, essencialmente, o caminho percorrido que testemunha as etapas do processo” (2006 p.38).

Os outros três elementos, por sua vez, remetem esta questão para o tipo de escrita presente nos portefólios ... *conteúdo tinha algum conteúdo (...) mas muito simples (...) em termos da língua portuguesa (...) eram frases muito pequeninas (...) eram frases muito pequeninas, muito concisas (...) porque também não queríamos que eles fizessem*

*uma coisa que não fizesse sentido para eles (...) que valeria estar a escrever, a escrever se não percebiam o que estava lá? Português é uma língua estrangeira para eles...* (E3). Outro elemento acrescentou que ... *São frases simples. Muitas vezes, algumas delas mesmo sem sentido. Nós temos que ir buscar o sentido. Enfim (...) temos que tirar dali aquilo que eles querem dizer mas que não conseguem escrever e pronto. Essencialmente é prático...* (E4). O elemento E5 também revelou que... *Em PRA, ... a evidência escrita não traduz de forma evidente, para alguém que tenha sido estranho ao processo, a competência do adulto (...) Se formos analisar apenas pelos portefólios, se não confrontarmos o portefólio com a pessoa em concreto, o portefólio ficará sempre muito mais pobre do que a pessoa que procura mostrar nas suas competências...* (E5).

### *3.4 Certificação de Competências*

Esta etapa corresponde ao final do PRVCC, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação.

O trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do PRA e que haja um trabalho conjunto, por parte da equipa do CNO e do Avaliador Externo. Neste caso, necessitará, por parte da equipa técnico-pedagógica, de uma preparação prévia para este tipo de situação (por exemplo, a simulação de uma Sessão de Júri). Poderá também tornar-se necessário a presença de outros elementos na sessão, como por exemplo, de um intérprete e, por último, o perfil do Avaliador Externo também deverá ser equacionado.

#### *3.4.1 Temas Desenvolvidos na Sessão de Júri de Certificação*

Habitualmente, em cada sessão de Júri de Certificação, cada adulto apresenta um tema, geralmente em *PowerPoint*, que esteja relacionado com a sua área profissional, contexto social ou, de algum modo, relacionado com a sua vida, apresentando situações que façam a “ponte” entre a sua vida e o RCC - NB.

Na Sessão de Júri de Certificação deste grupo, à semelhança dos adultos ouvintes, o tema dominante foi a atividade profissional, afirmando o elemento E5: ... *a questão da profissionalidade dos adultos, embora aqui não (...) no básico não se fale em profissionalidade, mas ela esteve presente...* (E5).

Assim, de acordo com a ata<sup>25</sup> desta Sessão de Júri de Certificação e com os relatos dos vários elementos entrevistados, os adultos fizeram a sua apresentação começando por fazer a sua apresentação pessoal e depois mostrando um filme alusivo ao percurso profissional de cada um, no qual se destacavam as competências profissionais, pessoais e sociais. Após a primeira apresentação, foi projetado um filme que mostrou como funciona a plataforma *ooVoo*, através do qual a comunidade de surdos comunica via *internet*. Para finalizar o momento de certificação, foi projetado um filme demonstrativo da utilização 3G por parte destes adultos. Este momento foi relevante no sentido em que pretendia consciencializar e alertar a comunidade ouvinte para a importância da utilização das novas tecnologias na comunicação entre elementos da comunidade surda, contribuindo, segundo Jokinen (2006), para reforçar a identidade social da comunidade surda.

A escolha do tema “atividade/percurso profissional” é muito comum nas apresentações levadas a júri pelos adultos, surdos e ouvintes, pois a aprendizagem informal, decorrente das atividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, família ou o lazer, permite a aquisição de competências.

O que distinguiu, em parte, esta Sessão de Júri de uma de adultos ouvintes foi o recurso a filmes, através dos quais os adultos foram evidenciando as competências, dado que, com bastante frequência, os adultos ouvintes recorrem a uma apresentação em *PowerPoint*. Tal como o Guia Metodológico prevê, é importante a mobilização de “ajudas técnicas/produtos de apoio” para a identificação e manifestação de competências, daí advém o recurso ao filme que facilitou essa mesma manifestação de competências.

### 3.4.2 Envolvimento da Equipa na Preparação da Sessão de Júri de Certificação

O Guia Metodológico aponta para a necessidade da presença de outros elementos na sessão de Júri de Certificação como, por exemplo, de um intérprete de LGP e, também, advoga que o perfil do Avaliador Externo também deverá ser equacionado. Nesta Sessão de Júri estiveram presentes três intérpretes de LGP. Estes elementos devem ter uma “interação pontual e indireta ao longo do processo, não se considerando portanto como elementos que integram de forma permanente as equipas técnico-pedagógicas e

---

<sup>25</sup> Ata n.º56, de 27 de junho de 2012 - Sessão de Júri de Certificação Nível Básico.

nunca poderão ter como intenção substituir-se ao adulto” (Sousa, 2009). O relacionamento destes intérpretes com alguns membros do grupo era anterior ao início do processo para mediar a interação dos adultos junto de várias instituições e por frequentarem a ASAE, o que originou que estes elementos fossem “sentidos” como parte da equipa. Segundo o elemento E5: ... *E procuramos manter e trabalhar com a equipa, quer de intérpretes, quer o avaliador, que já tinham experiência, de pelo menos de dois grupos anteriores, no sentido, também, de colhermos deles sugestões para uma melhor sessão de júri (...) Os intérpretes tiveram um papel fundamental em todo o processo. Portanto, uma parte... nos processos de reconhecimento para surdos... uma parte muito, muito importante caberá sempre, ou terá cabido sempre aos intérpretes que acompanharam e descodificaram toda a intervenção da equipa, da restante equipa...* (E5).

A escolha do avaliador não foi aleatória e, nas palavras, do elemento E1, este último... *foi muito interveniente e muito ativo...* (E1). Além disso, entre os elementos entrevistados, dois concordaram com o enorme envolvimento do formador de TIC na preparação do Júri de Certificação ... *Houve um envolvimento muito maior, essencialmente da professora de TIC* (E1), outro elemento é da mesma opinião ... *Foi mais com a professora de TIC e com a profissional (...) E da formadora de TIC...* (E3).

Apesar da preparação da Sessão de Júri de Certificação, segundo a Carta da Qualidade, pressupor que haja um trabalho conjunto, por parte da equipa do CNO e do avaliador, de análise e avaliação do PRA de cada adulto proposto a júri, na prática ... *É um trabalho que esteve mais ao cargo dos (...) da Profissional...* (E4) e, neste caso específico, contou com a colaboração mais ativa do formador de TIC.

### 3.4.3 Assistência à Sessão de Júri de Certificação

A Sessão de Júri de Certificação é um ato que representa o momento final do PRVCC. Esta sessão assume várias funções, designadamente encerramento oficial e público dos processos, legitimação social dos mesmos e avaliação final dos candidatos. Como ato público que é propícia a que sejam convidadas algumas entidades a assistir, como entidades empregadoras. Neste caso, estiveram presentes representantes da ASAE e “pessoas significativas” pertencentes à rede relacional dos adultos (colegas, familiares) que facilitaram a identificação/ desocultação de competências ao longo do processo. Os

filhos dos adultos, a maior parte ainda crianças, facilitaram a comunicação entre a equipa e os adultos nas sessões de reconhecimento e de formação, assim como assistiram ao culminar do processo, juntamente com uma adulta surda, que já tinha concluído o processo. As intervenções de três elementos confirmam isso mesmo ... *nomeadamente da ASAE, da associação e os filhos deles. (...) Adultas que já tinham frequentado o processo...* (E1); ... *A ASAE (...) associação dos surdos, representada pela Isabel Chavinha (...) Esteve lá uma funcionária da escola (...) foi um papel muito importante no acompanhamento porque os filhos eram todos ouvintes...* (E2); e ... *a Maria<sup>26</sup> é uma funcionária aqui da escola (...) Isabel Chavinha ...* (E3).

#### 3.4.4 Número de Sessões de Preparação para a Sessão de Júri de Certificação

A Sessão de Júri de Certificação, pela carga emotiva que lhe está associada, é precedida por uma simulação porque constitui um momento de grande ansiedade para os adultos. Nessas sessões que precedem a esta sessão, os adultos são informados sobre os vários momentos da sessão e é-lhes dada a oportunidade de simularem a apresentação que tencionam apresentar em júri. Respetivamente a este grupo, e de acordo com o relato de dois elementos, não foram necessárias mais sessões do que num grupo de adultos ouvintes ... *Não houve mais sessões que há nos outros grupos...* (E1); *Não, não acho (...) Acho que foi igual porque eles foram autónomos nesse sentido...* (E2). Um terceiro elemento considerou ter havido mais sessões de preparação, mas, e de acordo com outros elementos, essas sessões não ocorreram, e o mesmo também não é confirmado pelo cronograma do grupo, nem pelo registo das ações no SIGO.

#### 3.5 (Auto) Avaliação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência

Este Agrupamento adotou a Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework* ou CAF) que consiste num modelo de autoavaliação através do qual uma organização procede ao diagnóstico com vista a melhorar o seu nível de desempenho e de prestação de serviços. Enquanto estrutura do AE, o CNO participou no processo de autoavaliação.

---

<sup>26</sup> De modo a preservar a privacidade da pessoa atribuímos um nome fictício.

Um dos momentos importantes do PRVCC relaciona-se com a avaliação que os elementos fazem a si próprios através da identificação das adaptações mais significativas introduzidas no processo e dos constrangimentos e as potencialidades do processo concluído. Esta análise constitui uma oportunidade de melhorar a estrutura CNO. Além disso, este processo de (auto) avaliação pretende, por um lado, promover a reflexão entre os vários elementos da ETP e, por outro, melhorar futuras intervenções junto de grupos com as mesmas características pela articulação entre os resultados e as práticas.

### 3.5.1 Adaptações mais Significativas ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências a Adultos Surdos

Os elementos da equipa técnico-pedagógica, quando questionados sobre as adaptações realizadas para tornar o processo acessível a adultos surdos, identificaram alguns aspetos já debatidos ao longo deste trabalho tais como: PRA; metodologia de trabalho (co docência); recursos visuais e instrumentos de mediação. Houve, no entanto, um aspeto que foi acrescentado por um elemento que admite que as sessões de reconhecimento funcionaram como sessões de formação ... *Muitas das sessões de reconhecimento, no fundo, funcionaram como sessões de formação...* (E1).

De acordo com a Carta da Qualidade, a Formação Complementar só ocorre neste processo quando são detetadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelos adultos face ao referencial do nível de certificação para que se candidataram, sendo desenvolvidas ações de Formação Complementar (no máximo 50 horas por adulto em PRVCC), baseadas nas Áreas de Competências-Chave dos respetivos Referenciais. No CNO do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, as 50 horas de Formação Complementar, devido às competências da generalidade dos adultos em processo, são, desde logo, contempladas nos cronogramas dos diversos grupos que iniciam o processo de reconhecimento. Neste grupo, em particular, foram detetadas, logo à partida, necessidades de formação que superavam as 50 horas previstas na Carta da Qualidade. Sendo necessário um maior investimento em Formação Complementar neste grupo, a equipa recorreu à estratégia de utilizar as sessões de reconhecimento, nas quais é suposto os adultos identificarem as competências adquiridas nos vários contextos, como sessões de Formação Complementar de modo a que os adultos adquirissem algumas

competências básicas que lhes permitissem o posterior reconhecimento das competências elencadas no Referencial de Competências-Chave.

O *Guia Metodológico* prevê que a equipa indague da real necessidade de Formação Complementar para além das 50h duração. Caso tal seja diagnosticado, deverá existir um maior investimento nessa componente. A este propósito, durante esta pesquisa, tivemos oportunidade de visitar um CNO de referência na área da deficiência para partilhar experiências. Nesses contatos estabelecidos informalmente, tomamos conhecimento que a plataforma SIGO não baliza as horas de Formação Complementar contrariamente ao que acontece com as sessões Formação Complementar aos adultos ouvintes, aos quais é apenas permitido lançar 12h por área de competências-chave na plataforma mencionada.

### 3.5.2 Constrangimentos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Os constrangimentos apontados pelos elementos da Equipa técnico-pedagógica incidem fundamentalmente em três vetores: tempo, formação e portefólio.

De entre os constrangimentos identificados pelos elementos, o que reuniu maior consenso foi a insuficiência de horas de Formação Complementar, tendo em conta as lacunas que um grupo com estas características apresenta, sugerindo a necessidade de maior investimento em Formação Complementar para este tipo de adultos ... *Pudesse ocorrer com muito mais formação e que a equipa pudesse ter mais horas efetivas de formação, além das 50 horas...* (E1); [Formação Complementar] *Mais rentabilizada e mais tempo. (...) Eu noto que as pessoas querem aprender. (...) Para este tipo de grupo não pode ser o mesmo número de sessões que os outros normais...* (E2); ... *E mais tempo... mais tempo... precisava sempre de mais tempo... eu tinha mais assuntos para... mas o próprio processo tem x horas... não é? ...de formação complementar...* (E3); ... *Sim [concorda em aumentar as horas de formação complementar]. Eu penso que o tempo neste caso tem (...) tem influência. Não quer dizer que o tempo tivesse sido... Mas... penso que neste grupo tem de se investir mais. É evidente...* (E4); ... *Mais formação complementar (...) certamente, mas não havia recursos (...) Se fosse possível, o individual (...) o ideal era fazê-lo individualmente.* (E5).

Constatamos que estas dificuldades referenciadas pelos elementos foram previstas na Orientação Técnica n.º 5 de 2010, onde se regula a situação das lacunas sistemáticas por quem desenvolve PRVCC escolar - a título de exemplo, em Língua Estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação, Matemática para a Vida e Saberes Fundamentais. Nela se prevê que os candidatos encaminhados para PRVCC ou que já se encontram a desenvolver este processo num CNO possam, em simultâneo, frequentar determinadas formações modulares/unidades de formação de curta duração (UFCD) nas Entidades Formadoras

Esta formação para a qual aponta a orientação referida, de reforço ao PRVCC, é defendida pelo elemento E1 ao referir que o adulto, antes de iniciar o processo, deveria frequentar UFCD's ... *Eles tivessem UFCD's não só em TIC, mas também nas várias áreas o que lhe permitia um background diferente para depois iniciar então o processo de reconhecimento efetivo...* (E1).

Ainda no vetor da formação, na perspetiva da equipa, foi apontado como constrangimento a ausência de formação em LGP. Assim sendo, e como forma de minimizar esta dificuldade, tornou-se imprescindível a presença de intérprete de Língua Gestual Portuguesa - o que foi conseguido através da parceria entre a ASAE e o CNO. Efetivamente, ainda que tenha ocorrido a mobilização do intérprete de LGP, há três elementos que identificam a lacuna em LGP como um constrangimento à realização do processo ... *nós tivéssemos mais conhecimentos, se calhar, de LGP, para também os podermos acompanhar nesse processo de língua gestual...* (E1). *...Em relação aos materiais não mudaria grande coisa. Agora, penso que seria muito útil eu próprio ter, ter a ferramenta (...) Da formação de LGP. E aí sim, penso que mudaria bastante...* (E4); e ... *Não havendo competência LGP forte de cada um dos formadores ficamos limitados aos custos com os intérpretes...* (E5).

A ausência de formação da equipa em LGP foi considerada obstáculo, uma vez que era impossível a interação dos adultos com a equipa sem o recurso à mediação do intérprete, limitando, provavelmente, a realização de sessões individuais que permitiriam acompanhar o adulto de uma forma individualizada. Ora, estas constituem um indicador de boas práticas no PRVCC

Num grupo de adultos com esta especificidade, a redução do número de participantes, por grupo, no PRVCC, permite um melhor acompanhamento. Por outro lado, o trabalho de grupo é tão essencial como as sessões individuais, pois, como fez notar o elemento E5... *Por outro lado, houve ganhos também no trabalho de grupo porque os adultos quer sejam...* (E5). Neste sentido, Carmo (2006) considera que o processo de aprendizagem é mais significativo sempre que há partilha entre o grupo de aprendentes.

Nas várias sessões de reconhecimento e de formação é suposto que os técnicos desenvolvam os instrumentos de mediação com situações-problema, com vista à validação de competências. Na praxis do CNO, cada formador constrói as atividades de acordo com a sua área de competências-chave. Contudo, o formador de TIC, que desenvolveu um trabalho mais transversal, considerou que ... *Se calhar para avaliar mais e para ver melhor as competências fazia atividades para reconhecer as competências de TIC e não ligar tanto às atividades dos outros formadores...* (E2). Esta consideração não vem ao encontro de alguns autores que consideram que a mesma situação de vida pode levar à validação de competências de modo a que não haja uma grande dispersão de temas no portefólio. Inclusive, “fazer atividades” também não é consentâneo com o que se pretende - isto é, as competências contextualizadas devidamente na história de vida do adulto e não separadas por áreas através de fichas. A conceção e a reformulação dos instrumentos de mediação constituem, na verdade, uma das principais dificuldades da equipa. A construção de situações-problema constitui um constrangimento que Cavaco (2007) identificou nos processos de reconhecimento e validação para profissionais a tempo parcial nos estabelecimentos de ensino. O testemunho do elemento E2 revela precisamente a ausência de formação destes profissionais que, vindos do modelo escolar tradicional, necessitam, eles próprios, de adquirir referências que os habilitem a perceber e fazer perceber ao adulto a lógica do PRVCC, como bem viu Cavaco (2007).

Considerando o último vetor, o elemento E2 refere que ...*se calhar o portefólio não era dado mas sim construído...* (E2). Depreende-se deste testemunho que E2 interiorizou corretamente o princípio segundo o qual o portefólio é um projeto de autor e deve refletir a sua singularidade, devendo-se, assim, evitar-se fornecer ao candidato um guião pré-concebido, vulgarmente designado por índice. Simultaneamente, o elemento E2

deixa transparecer a ideia do “pré-feito”; nessa medida o seu depoimento materializa a tensão entre a lógica humanista e a lógica instrumental referida anteriormente.

Ainda relativamente ao portefólio, o elemento E3 refere a necessidade de diversificar os meios de evidenciação de competências ... *meios audiovisuais fazíamos umas gravações (...) como àquelas que disse há bocadinho (...) aquelas gravações para verem o portefólio digital (...) para serem projetadas na sessão (...) que os pusesse a refletir sobre um assunto, um tema... da vida pessoal (...) da vida profissional (...) e que se pudesse ver algum nível de reflexividade...* (E3). O uso deste formato de portefólio facilitaria a manifestação de competências dos adultos surdos, contrariamente ao PRA tradicional, onde a competência da escrita é incontornável para a formulação da história de vida. Ora, esta competência é, à partida, deficitária nestes adultos, pelo que a concretização do portefólio neste formato - como foi o caso - pode comprometer e limitar a evidenciação de competências. Por sua vez, o recurso ao portefólio digital e a uma abordagem naturalista, retrataria de modo mais fiel as suas competências. O elemento E5 confirma esta nossa posição ao referir... *Em PRA, a evidência escrita não traduz de forma evidente, para alguém que tenha sido estranho ao processo, a competência do adulto (...) Se formos analisar apenas pelos portefólios, se não confrontarmos o portefólio com a pessoa em concreto, o portefólio ficará sempre muito mais pobre do que a pessoa que procura mostrar nas suas competências* (E5).

### 3.5.3 Potencialidades do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Os elementos da equipa elencaram diferentes potencialidades, que se agrupam fundamentalmente em duas ideias-chave: a coesão do grupo de formandos e o espírito de equipa dos técnicos, como se confirma nos depoimentos dos membros E5 e E3 ... *Muito, muito (...) Por outro lado, ia dizer que, nos adultos ouvintes ou surdos, tendem a apoiar-se cooperativamente, tendem a trabalhar cooperativamente. Isto é uma característica, foi uma característica muito, muito evidente neste grupo de surdos. Eles tinham, uma forte individualidade [identidade] surda, uma forte (...) Houve um processo forte de transferência de competências e houve um processo forte de união do próprio grupo, de consolidação de maiores laços de união entre o próprio grupo, uma vez que eles já se conheciam em grande parte da vida associativa...* (E5); - *Sim. Eu como estava muito preocupada tive que me unir mais à equipa.... [que revelou]*

*empenho e coesão de equipa. (...) Eu considero sucesso porque a partir do momento em que nas sessões estavam envolvidos (...) estavam atentos (...) estavam entusiasmados (...) conseguimos (...) a equipa conseguiu que eles se envolvessem (...) e que isto fizesse sentido para eles (...) e isso acho que é sucesso (E3).*

Foi também referido como ponto forte, o facto de a equipa “ter resistido à tentação” de trabalhar excessivamente o portefólio dos adultos, o que permitiu que esse produto final evidenciasse as suas efetivas competências de escrita. A este propósito, considera o E4: *... E os portefólios penso eu que estão (...) apesar de provavelmente mais simples (...) mais simples no conteúdo (...) Correspondem mais à verdade (...) Estão melhores demonstradas ali as competências do que nos portefólios anteriores... (E4).*

## CONCLUSÃO

Como PRVC, a incerteza acompanhou-nos desde o início da nossa atividade. Por um lado, a instabilidade profissional, o futuro incerto dos CNO's, que culminou com o seu encerramento a 31 de março de 2013 e, por outro lado, a descrença, por parte de muitos, relativamente ao PRVCC, aliada à ausência de formação, da nossa parte, neste domínio. Ao mesmo tempo, o PRVCC, pelas suas metodologias próprias e pela sua complexidade, despertou-nos a necessidade de enveredar por esta problemática, no âmbito deste mestrado, para melhor compreender a sua organização e lógica.

Este trabalho enquadra-se no campo das Ciências da Educação, ainda que norteado por uma perspetiva interdisciplinar, e direciona-se para a análise do PRVCC, como oferta de qualificação a adultos surdos, mais concretamente para as adaptações realizadas na operacionalização do mesmo. Assim, pretende-se cruzar a temática da EA com a deficiência/ incapacidade. A nossa opção foi para um estudo de caso, centrado na opinião dos vários elementos da ETP que acompanharam o grupo de adultos surdos ao longo do PRVCC no CNO da *Escola*. Básica e Secundária Henrique Sommer para identificar as alterações introduzidas no PRVCC.

Partindo do pressuposto que as políticas e práticas de RVC se enquadram na perspetiva da ALV, considerámos que seria fundamental perceber o que lhes está implícito. A perspetiva de ALV, que predomina na atualidade, está bastante presente na política internacional e nacional de educação e formação de adultos, com consequências “nas práticas e nas lógicas de ação dos atores locais.” (Cavaco, 2009, p. 726). O discurso da V CONFINTEA e do Livro Branco da Educação e Formação, como vimos, tem por base pressupostos instrumentais, mais centrados na obtenção de diplomas escolares e/ou profissionais de modo a promover a empregabilidade. Esta instrumentalização de EA, ao qual a ALV não é alheia, com uma vertente muito economicista na procura da resolução dos problemas sociais justifica a importância atribuída aos ativos empregados e desempregados. A formação não só é entendida como um direito, ela é entendida como um dever e cada um deve ser responsável por gerir a sua.

O percurso da EA desde meados do século XX, a nível nacional, até à atualidade permite-nos verificar a existência de uma descontinuidade nas práticas neste domínio (Lima, 2005). No plano discursivo, a influência internacional da UNESCO fez-se sentir,

nomeadamente pelo uso do conceito de “educação permanente” presente na legislação dos anos 70. A educação permanente tem um carácter humanista e concretiza-se nas práticas de educação popular. A educação neste sentido tem um sentido mais vasto em que as várias modalidades (formal, informal e não formal) se complementam. Em meados da década de 70, registaram-se algumas práticas desta índole popular no nosso país. Por sua vez, na década de 80, verificou-se um grande investimento na EA em função do desenvolvimento económico, com a aposta na formação profissional. Simultaneamente, constata-se uma tendência para a escolarização da EA impulsionada pela LBSE. A partir de meados dos anos 90, inicia-se a influência da perspectiva da ALV. Do mesmo modo, as medidas no âmbito da EA, no nosso país, estão cada vez mais associadas às políticas de emprego e à gestão de recursos humanos.

De facto, as práticas de reconhecimento e de validação, surgidas recentemente no contexto nacional, integram-se nas políticas de educação e formação orientadas para a gestão de recursos humanos, mas, ao mesmo tempo, assentam em pressupostos metodológicos inovadores de valorização da experiência das pessoas e que colocam uma série de questões epistemológicas que implicam mudanças no estatuto social do saber adquirido pela experiência (Cavaco, 2009).

Segundo os princípios orientadores apresentados na Carta da Qualidade, os CNO's devem reger-se pela abertura e flexibilidade, entre outros. De acordo com este princípio, a equipa e responsáveis de cada CNO devem organizar-se para responder a um público diversificado (Gomes e Simões, 2007). Simultaneamente, nas sociedades modernas e, à luz do princípio da educabilidade universal, coloca-se o desafio de desenhar sistemas que permitam a todos os cidadãos desenvolver e otimizar os seus potenciais (Sousa, 2009). Deste modo, mediante o cumprimento de determinados requisitos, os CNO's e as entidades formadoras de ofertas de educação e formação de adultos devem integrar pessoas com deficiências/incapacidade nas atividades que vêm exercendo para a demais população.

Em 2009, o Guia Metodológico surge como uma referência para as equipas dos CNO's na medida em que identifica ajustamentos a introduzir na implementação dos PRVCC, de acordo com o RCC-NB, a pessoas com deficiências/incapacidades. Nesse guia são sistematizados aspetos a serem equacionados pela equipa técnico-pedagógica na interação com as pessoas com deficiências/incapacidades no PRVCC, como a

necessidade de envolver intérprete de Língua Gestual Portuguesa e de inclusão no processo de uma pessoa significativa. A duração do processo poderá ser prolongada em situações de utilização de recurso a técnicos especializados, como técnico de LGP. Poderá haver, ainda, necessidade de aumentar o número de horas de formação complementar sempre que haja necessidade de mais tempo para fazer compreender, descodificar e integrar informações por parte do adulto (Sousa, 2009). Neste âmbito, surge a necessidade da equipa técnico-pedagógica avaliar, de forma objetiva, qual a real necessidade de adequar a duração das atividades de modo a garantir a adequação do PRVCC aos vários candidatos.

De acordo com o enunciado, e face à nossa pergunta de partida, identificamos, seguidamente, as adaptações realizadas pela ETP do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer na operacionalização do PRVCC a adultos surdos. Neste estudo de caso verifica-se, assim, que há, obviamente, procedimentos comuns a adultos surdos e a adultos ouvintes. Há, por sua vez, ajustamentos, que decorrem da surdez, no que diz respeito à intervenção de técnicos especializados, às dinâmicas e modo de operacionalizar este dispositivo, por parte da ETP, de forma a adequá-lo a este público.

A etapa do reconhecimento iniciou-se com a apresentação do processo, intervenientes e metodologia de trabalho. A complexidade dos vários elementos do processo dificulta a tarefa de distinguir o reconhecimento de competências de um percurso regular e, provavelmente, pelas limitações linguísticas destes adultos, esta tarefa torna-se ainda mais difícil, tal como referiu um dos elementos da equipa. Efetivamente, um dos constrangimentos no desenvolvimento da atividade profissional enunciada pelos elementos da ETP reside na dificuldade que os técnicos têm em transmitir aos adultos a lógica do processo, pois este recorre a toda uma terminologia complexa e difícil de explicar aos adultos, que não têm referências deste modelo, por ser diferente do escolar.

Na primeira sessão de reconhecimento ocorreu a apresentação da equipa e do (s) intérprete (s) de LGP, com a atribuição do nome gestual aos vários elementos, pelo grupo de surdos. Foi, ainda, apresentada a metodologia de trabalho a ser seguida, a co docência, que não se aplica os grupos de ouvintes. Esta adaptação da equipa técnico-pedagógica permitiu um melhor acompanhamento do grupo, tendo em conta que se tratava de um número considerável de adultos e, sobretudo, a especificidade desse grupo. O recurso ao intérprete de LGP ao longo de todo o processo permitiu o acesso

dos adultos surdos ao PRVCC. Estes técnicos foram não só facilitadores no processo de interação como, pelo facto de já pertencerem à rede social dos adultos, facilitaram a identificação de situações de vida que puderam contribuir para o reconhecimento de competências.

Nesta etapa de reconhecimento, procedeu-se à descodificação do RCC-NB. Três técnicos referem que não realizaram a descodificação do referencial - que geralmente ocorre no início do PRVCC, mas que acaba por ser transversal a todo o processo -, inclusive um elemento refere que mesmo com o grupo de adultos de ouvintes também não realiza este trabalho de desconstrução. Os outros dois elementos para explicar o RCC recorreram a exemplos e à imagem... *o vocábulo foi substituído pela imagem* (E5).

No adulto ouvinte, o processo de evidenciação de competências depende muito das competências de linguagem e comunicação que naturalmente terão influência na formulação da história de vida através da escrita. Com o adulto surdo as dificuldades com a língua portuguesa escrita não são necessariamente sinónimo de ausência de competências nas várias áreas de competência-chave. Como a construção do seu portefólio não foi complementada com gravações vídeo, em LGP, que lhe permitissem expressar-se de uma forma espontânea, recorreu-se a outras estratégias. Assim sendo, a construção do portefólio, por parte dos adultos surdos, requereu, necessariamente, uma adaptação dos instrumentos de mediação tanto ao nível da língua portuguesa escrita como na formulação de situações-problema que se adequassem às vivências da comunidade surda. Os materiais escritos em língua portuguesa eram traduzidos e explicitados pelos intérpretes de LGP. Para a desconstrução destas atividades foi muito importante a partilha de ideias entre a ETP e uma especialista em Comunicação Alternativa que aconselhou o recurso a uma estrutura linguística mais simples, concreta e a imagens. Todos estes materiais, tal como os recursos da metodologia de grupos anteriores a este, encontram-se num repositório de materiais no Dossier Técnico-Pedagógico.

A etapa de validação confronta o portefólio com o RCC, podendo o adulto ser encaminhado para Formação Complementar caso se verifiquem lacunas nas várias áreas de competência-chave ou passar à fase de certificação de competências. A nós, interessou-nos, sobretudo, aspetos como a reflexividade, conteúdo e o formato do PRA.

Os entrevistados referem que houve por parte dos formandos pouca reflexividade, teor simples dos conteúdos produzidos, nível muito simples da língua portuguesa escrita, e houve necessidade de utilizar recursos visuais no processo de construção do PRA.

Recorde-se que a estrutura do PRA foi entregue aos adultos, em formato de papel, no início do processo, para depois ser construído. Aos grupos de ouvintes também lhes é entregue a estrutura do portefólio, mas em formato digital. Ao nível do portefólio, considera-se que este deve refletir a singularidade do autor e por isso não se recomenda a entrega de um “guião” aos adultos, ainda que este facilite o trabalho da equipa. O Guia Metodológico sugere, ainda, que deve ficar à consideração do adulto se pretende complementá-lo com uma gravação em vídeo, em LGP, de modo a expressar-se na sua língua materna. Quanto a nós, seria também uma forma alternativa de manifestar as suas competências, dado que não só a dificuldade na língua escrita portuguesa como também a “simplicidade” do PRA poderão não ser elucidativas das verdadeiras competências da pessoa.

Na etapa da certificação de competências, verifica-se que, à semelhança do que acontece em muitas Sessões de Júri de Certificação dos adultos ouvintes, este grupo escolheu o tema do “percurso/atividade profissional” para apresentar. Variou o modo de apresentação, por norma, em *PowerPoint* para filme, na medida em que esta modalidade permite a manifestação das competências dos adultos nos seus contextos habituais e na sua língua. Foi também demonstrada a importância da plataforma *oovoo* e da tecnologia 3G para a comunicação entre os membros da comunidade surda e, conseqüentemente, para o reforço da sua identidade social. Dos relatos dos vários elementos, percebeu-se que houve um envolvimento muito intenso por parte de alguns deles na preparação da Sessão de Júri de Certificação. A própria escolha do Avaliador Externo foi tida em conta. Também o convite estendido à representante da ASAE, que esteve presente nesta Sessão de Júri, favoreceu o reconhecimento social do PRVCC.

Reportando-nos aos constrangimentos ao processo, foram identificadas pelos entrevistados as seguintes vertentes: tempo, formação e portefólio. Na nossa opinião, os centros deveriam ter a possibilidade de criar as condições ótimas de acesso das pessoas com deficiências/incapacidades ao PRVCC. É, por isso, importante que as durações de referência do PRVCC sejam equacionadas, de forma a individualizar e a respeitar os tempos de desempenho da pessoa, permitindo-lhe prolongar a Formação Complementar

para além das 50h ou a frequência de UFCD's. Do mesmo modo, a (in)adequação dos instrumentos de mediação pode fazer prolongar a duração do processo. Para minimizar este obstáculo, a equipa aptou pela estratégia de usar as sessões de reconhecimento para formação.

O facto de o PRA ser entregue com um guião, no início do PRVCC, afigura-se, para nós, como uma fragilidade pois, ainda que oriente os adultos na formulação da sua narrativa autobiográfica, limita a originalidade do seu portefólio e contribui para que o produto final seja demasiado padronizado.

Como potencialidades ao processo, os elementos da equipa elencaram diferentes aspetos, que se agrupam fundamentalmente em duas ideias-chave: a coesão do grupo de formandos e o espírito de equipa dos técnicos

Face aos constrangimentos enunciados, as ações de melhoria devem contemplar maior número de horas destinadas a Formação Complementar, maior número de Sessões Individuais e, ao nível dos recursos humanos, seria benéfico, por parte da ETP, frequentar Formação de LGP de modo a favorecer a interação com os adultos surdos, otimizando o trabalho do intérprete de LGP.

No final deste trabalho, temos presente as limitações inerentes à própria metodologia, ou seja, os resultados não se podem generalizar a outros contextos. No entanto, o produto final é, quanto a nós, uma descrição bastante completa do caso (Yin, 2003, citado por Cavaco, 2009) para a qual contribui certamente o recurso a várias fontes, esperando que este trabalho contribua para a autorreflexão das nossas práticas profissionais.

A própria limitação temporal não nos permitiu aprofundar determinados aspetos que gostaríamos de abordar e que poderá ser motivo para próximos estudos. Através da língua adquire-se toda uma cultura. Ora, o falante nativo da língua gestual adquire, além da língua, toda uma forma de pensar própria desta comunidade. A identidade do surdo, o Mundo Surdo, é, conseqüentemente, outro aspeto considerado por nós interessante para futuras abordagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoforado, J. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra.

Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., Sequeira, F. (2002). *Referencial Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

Bélangier, P. e Mobarack, H. (1996). *UNESCO and adult education*. In A.C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2.<sup>a</sup> ed). Oxford: Pergamon.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação - Guia para Auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd`Universo.

Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola: Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.

Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas*. Retirado de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf) acedido em 10/12/2012.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.

Direção-Geral de Formação Vocacional, Ministério da Educação (2004). *Reconhecimento e Validação de Competências. Instrumentos de Mediação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, A. (2006). Subsídios para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In Bispo, Couto, Clara, Clara (Coord.). *O gesto e a palavra I – Antologia de Textos sobre a surdez*. Lisboa: Projeto AFAS, 57-81.

Finger, M. e Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada - Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação. Da Concepção à Realização*. Local: Lusodidacta.

Gomes, M. (coord.) et al., (2006). *Referencial de Competências - Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Gomes, M. (coord.) et al., (2006). *Referencial de Competências - Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário - Guia de Operacionalização*. Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Gomes, M. e Simões F. (2007). *Carta da Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.

Jokinem, M. (2006). Os utilizadores de Língua Gestual e a Comunidade Surda. In Bispo, Couto, Clara, Clara (Coord.). *O gesto e a palavra I – Antologia de Textos sobre a surdez*. Lisboa: Projeto AFAS, 83-108.

Lima, L. (1996). Do estado da educação de adultos em Portugal. In *Atas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspetivas 1994*. Coimbra, 61-71.

Lima, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Canário, R. e Cabrito, B. (Org., 2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 31-56.

Magalhães, J. (1996). Um apontamento para a história da alfabetização e da educação de adultos nos séculos XIX e XX em Portugal. *In Atas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspetivas 1994*. Coimbra,83-101.

Melo, A., Lima, L., Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.

Melo, A., (2005). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In Canário, R. e Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 97-113.

Mendonça, M., Carneiro, A. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação política pública educativa*. Lisboa: ANQ.

Neves, J. (2005). *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. Tese de Doutoramento. School of Arts, Roehampton University, University of Surrey.

Nogueira, A., (1996). Os caminhos e os (des)caminhos da Educação de Adultos. Portugal anos 80-90. Uma síntese despretensiosa. *In Atas das Jornadas de Educação de Adultos Em Portugal: Situações e Perspetivas 1994*. Coimbra,103-127.

OMS (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.

Pires, A. (2007). Reconhecimento da validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*,2, pp. 5-20.

Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Quivy, R. e Campenhout, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva - Publicações.

Rodrigues, D. (org.) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Edições FMH.

Simões, A (1992). Desenvolvimento Intelectual do Adulto. *Fórum*, 11, pp.151-161.

Sousa, J. et al (2009). *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Nível Básico*. Lisboa-ANQ.

Trezek, B., Wang, Y. e Peter, P. (2010). *Reading and deafness -Theory Research and Practice*. New York: Delmar, Cengage Learning.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento das Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco/Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

### **Documentação do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer e do CNO da Escola Básica e Secundária Henrique Sommer**

Atas de reunião da equipa técnico-pedagógica e de Júri de Certificação;

Cronograma de Grupo;

Informação Plataforma SIGO;

Instrumentos “Análise do Perfil” do adulto referente à etapa de diagnóstico;

Plano Estratégico de Intervenção 2008/2009;

Relatório de Avaliação CNO 2008/2009.

### **WEBGRAFIA**

[www.catalogo.anqep.gov.pt](http://www.catalogo.anqep.gov.pt), acedido em 10/10/2012;

<http://www.gepe.min-edu.pt/np3/31.html>, acedido em 30 de janeiro de 2013;

<http://www.caf.dgaep.gov.pt/>, acedido em 30 de janeiro de 2013.

## LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo /Lei n.º 46/86, de 14 de outubro;

Lei 9/89, Lei de Bases de Prevenção e de Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência;

Decreto-Lei nº74/91 de 9 de fevereiro;

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro;

Decreto-Lei nº208/2002 de 17 de outubro;

Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho;

Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro;

Portaria n.º 1082 - A/2001 de 8 de setembro,

Portaria 370/08, de 31 de maio;

Despacho 7520/98 b, de 17 de abril;

Despacho 262/2001, de 22 de março;

Despacho 29176/2007 de 21 de dezembro;

Despacho n.º 6950/2008 de 10 de março;

Orientação técnica N.º 5/2 - Articulação entre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a frequência de Unidades de Formação de Curta Duração.

## ANEXOS