

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: AGENTES DUPLOS ENTRE AS
INSTÂNCIAS POLÍTICAS E OS ADULTOS APRENDENTES**

Catarina N. V. Almeida Pires Couto Viana

Outubro 2013

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pelo Professor Doutor **Carlos Gonçalves**
(F.P.C.E.U.P.)

**Catarina Natália Vasconcelos Almeida Pires Couto
Viana**

Presidente: Doutor Manuel Fernando dos Santos
Barbosa

Arguente: Doutor João Carlos Pereira Caramelo

Orientador: Doutor Carlos Manuel Gonçalves

Classificação: 19 valores

Resumo

Vinte anos de atividade profissional ou de maturidade profissional?

Trazer à evidência resposta a esta interrogação é o objetivo do presente relatório científico-profissional, realizado no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia (para licenciados pré-Bolonha com pelo menos cinco anos de experiência profissional).

Parte-se do percurso profissional para selecionar uma atividade, inscrita no domínio da educação e formação de adultos – coordenação do Centro Novas Oportunidades da ADEIMA, e, neste âmbito, uma intervenção que visa capacitar a equipa técnico-pedagógica do Centro para o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, nomeadamente, através da construção de um dispositivo técnico de suporte à sua intervenção: a Coletânea PPR – Planos, Procedimentos, Recursos. A análise desta intervenção serve de mostra à capacidade de agir profissionalmente com fundamento teórico, analisando o contexto e avaliando necessidades, definindo objetivos, selecionando e implementando estratégias, atividades e metodologias e avaliando o processo e resultados da intervenção.

Delimita-se o campo teórico-concetual abordando a educação e formação de adultos em Portugal, com ênfase no sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências e nos modelos de aprendizagem e metodologias de intervenção ao dispor desta área de atividade. A este propósito discutem-se as questões sugeridas pela andragogia e as metodologias como o balanço de competências, a abordagem biográfica e a construção de portefólios reflexivos de aprendizagens.

Retoma-se a intervenção selecionada para, com base neste quadro teórico-concetual, se descreverem e discutirem práticas de um grupo de profissionais de educação e formação de adultos que, quase como “agentes duplos”, atuam entre as políticas e instituições e os adultos, numa constante adaptação aos sucessivos desafios que ambos lhe impõem.

Os resultados desta intervenção são estudados com recurso a uma metodologia de investigação qualitativa que envolve a realização de um grupo de discussão focalizada, com a equipa técnico-pedagógica do Centro, e explora as suas perceções acerca dos efeitos da participação no processo de construção e utilização da Coletânea PPR. São estudados os efeitos a nível da competência percebida em contexto profissional e a nível das práticas da equipa no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências.

Abstract

Twenty years of professional activity or of professional maturity?

The present scientific professional report carried out within the Integrated Master in Psychology (for graduates before Bologna with at least five years of work experience) aims to give an answer to the question above.

The professional career is the basis to the selection of an activity included in the domain of Adult Education and Training – coordination of New Opportunities Centre of ADEIMA and involves thus an intervention which goal is to enable the technical pedagogical team of the Centre to develop processes of recognition, validation and certification of competences, namely through the use of a technical device of support: the PPR Collection – Plans, Procedures and Resources. The analysis of this intervention shows the ability to act professionally on theoretical grounds, analyzing the context and evaluating needs, setting goals, selecting and implementing strategies, activities and methodologies as well as evaluating procedures and results of the intervention. The theoretical and conceptual field is delimited handling the adult education and training in Portugal, with emphasis not only on the national system of recognition, validation and certification of competences but also on learning models and methodologies of intervention available for this area of activity. In this respect the discussion takes place on issues suggested by Andragogy and methodologies such as skills assessment, biographical approach and the construction of reflective learning portfolios. The selected intervention is revisited aiming the description and discussion of the practices of a group of professional adult educators and trainers, that working almost as “double agents”, act between policies, institutions and adults constantly adapting to the successive challenges imposed by both. The results of this intervention are studied using a qualitative research methodology that involves the gathering of a focus group with the technical pedagogical team of the Centre and explores their perceptions about the effects of participating in the process of building up and using a PPR collection. Herewith, subject to a study are also the effects both at the level of the perceived competence in a professional context and at the practices of the team in the recognition, validation and certification of competences.

Résumé

Vingt' ans d'activité professionnelle ou de maturité professionnelle?

Mettre en évidence une réponse à cette interrogation c'est l'objectif du présent compte-rendu scientifique-professionnel, réalisé dans le cadre du cours de Maîtrise Intégré en Psychologie (destiné à des licences pré-Bologne avec au moins cinq années d'expérience professionnelle).

On part du parcours professionnel pour sélectionner une activité inscrite dans le domaine de l'éducation et formation d'adultes – coordination du Centre Nouvelles Opportunités de l'ADEIMA, et, dans ce cadre, une intervention qui vise donner à l'équipe technico-pédagogique les capacités pour le développement de processus de reconnaissance, validation et certification de compétences, notamment par la construction d'un dispositif technique de support à son intervention: le Recueil PPR – Plans, Procédures, Ressources. L'analyse de cette intervention fait montre de la capacité d'agir professionnellement avec fondement théorique, analysant le contexte et évaluant des besoins, définissant des objectifs, sélectionnant et établissant des stratégies, des activités et des méthodologies et évaluant le processus et les résultats de l'intervention.

On délimite le domaine théorique-conceptuel en abordant l'éducation et la formation des adultes au Portugal, avec emphase dans le système national de reconnaissance, validation et certification de compétences aussi que dans les modèles d'apprentissage et méthodologies d'intervention disponibles dans ce domaine d'activité.

À ce propos on discute les questions suggérées par l'andragogie et les méthodologies comme le bilan des compétences, l'abordage biographique et la réalisation de portefeuilles réflexifs d'apprentissages.

On reprend l'intervention sélectionnée pour, en se basant sur ce cadre théorique-conceptuel, décrire et discuter les pratiques d'un groupe d'adultes que, tels des « agents double », agissent entre les politiques et les institutions d'un côté et les adultes de l'autre dans une constante adaptation aux successifs défis que les deux cotés leur imposent.

Les résultats de cette intervention sont étudiés avec recours à une méthodologie de recherche qualitative qui rassemble un groupe de discussion focalisée avec l'équipe technico-pédagogique du Centre, en explorant leurs perceptions sur les effets de la participation dans le processus de construction et utilisation du Recueil PPR.

On étudie les effets au niveau de la compétence perçue dans le contexte professionnel ainsi qu'au niveau des pratiques de l'équipe dans le cadre de la reconnaissance, validation et certification des compétences.

Agradecimentos

Este trabalho, retrospectivo e integrador, não teria sido possível sem a importante colaboração de outras pessoas.

Agradeço ao Professor Doutor Carlos Gonçalves a disponibilidade e o envolvimento na sua orientação, as apreciações sempre comprometidas com o rigor teórico e científico e o respeito pelo ritmo do meu processo de construção.

Ao Dr. José Manuel Castro agradeço por ter sido a primeira e sempre presente ligação a este projeto de progressão académica; o seu incentivo e respeito pelo património experiencial foram a ponte para a minha motivação.

Agradeço particularmente à Mónica, à Célia, à Margarida, à Liliana, à Helena, à Gisela, à Joana, bem como a toda a equipa do Centro Novas Oportunidades da ADEIMA, cujo trabalho e ideias muito me influenciaram. Também ao João por, em 2008, ter facilitado o início dum processo de reflexão afluyente deste trabalho.

À Lília agradeço a oportunidade de conciliação deste projeto com a minha vida profissional.

Houve também lugar para percursos solitários de pesquisa, de compilação, de leitura, de reflexão e de escrita que implicaram um afastamento dos outros, principalmente daqueles que me estão mais próximos. Agradeço à minha família o espaço e o tempo que colocaram ao meu dispor.

Índice de abreviaturas

ADEIMA – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

BC – Balanço de Competências

CMM – Câmara Municipal de Matosinhos

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

ESE-IPP – Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

FSE – Fundo Social Europeu

FPCE-UP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto

GDF – Grupo de Discussão Focalizada

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

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

PRODEP – Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal

PPR – Coletânea PPR - Planos, Procedimentos, Recursos

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

POPH - Programa Operacional Potencial Humano

QCA – Quadro Comunitário de Apoio

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

QREN - Quadro de Referência Estratégica Nacional

RVC - Reconhecimento, Validação e Certificação

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

RCC – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos

SNRVCC – Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

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

Índice de quadros

Quadro 1 – Sistema de categorias emergente da análise de conteúdo do GDF

Índice de anexos

Anexo I – CIC-Carteira Individual de Competências

Anexo II - Explicitação da Narrativa Autobiográfica

Anexo III – Guia para Orientação do GDF

Anexo IV – Quadro de Caracterização das Participantes no GDF

Anexo V – Declaração de Consentimento Informado

Anexo VI – Matriz de Recolha (do Relevante) das Respostas e Matriz de Semelhanças e Diferenças das Respostas

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. Percurso Profissional: O Ponto de Partida	4
Capítulo 2. Enquadramento Teórico da Intervenção	13
2.1. Educação e Formação de Adultos – Considerações Gerais	13
2.2. Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ...	19
2.3. Metodologias ao Serviço do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	25
Capítulo 3. A Intervenção: Construção de um Dispositivo Técnico de Suporte ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Coletânea PPR – Planos, Procedimentos, Recursos	31
3.1. Problema Inicial e Objetivos de Intervenção	32
3.2. Processo de Intervenção	35
3.2.1. Metodologia e Intervenientes	35
3.2.2. Testemunhos	37
3.3. Produto Final – Coletânea PPR	39
Capítulo 4. A Investigação: Representações da Equipa Técnico-Pedagógica acerca dos Efeitos da Construção e Utilização da Coletânea PPR - Planos, Procedimentos, Recursos	44
4.1. Objeto e Objetivos de Investigação	44
4.2. Opções Metodológicas	45
4.2.1. Abordagem Qualitativa	45

4.2.2. Grupo de Discussão Focalizada	46
4.2.2.1. Planeamento	47
4.2.2.2. Recrutamento dos Participantes e Moderação	48
4.3. Procedimento de Tratamento e Análise de Dados	49
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	52
Capítulo 5. Considerações Finais e Conclusões	64
Referências Bibliográficas	
Anexos	

Introdução

A educação e formação são ações da sociedade para, através das instituições e políticas que cria, assegurar conhecimentos, valores e comportamentos que permitem a integração na vida social, cultural e política das novas gerações ou das gerações mais antigas que pretendem uma nova integração na sociedade. Josso (2005:117) afirma que a “educação [e formação] é por definição conservadora porque deve assegurar a continuidade da vida da sociedade - ser conservadora não é um defeito absoluto, é necessário - e é, em simultâneo, inovadora para facilitar a adaptação das pessoas à evolução da sociedade. Neste cenário encontram-se as instâncias de decisão política que orientam esta adaptação.

Numa outra perspetiva estão as pessoas que participam nas ações de educação e formação, o adulto que se forma. Neste cenário encontram-se o ponto de vista da pessoa e a reflexividade que fazem a educação e formação depender também das características sociais, culturais e psicológicas do aprendente e da sua história de vida.

Entre a operacionalização das políticas e o acompanhamento e escuta dos aprendentes estão os profissionais de educação e formação que têm que agenciar duplamente os adultos aprendentes e os governos. Do lado dos aprendentes, os profissionais são suspeitos de ser agentes das políticas, do lado das políticas, os profissionais são suspeitos de estarem em demasia à escuta, de serem insuficientemente rigorosos.

Este posicionamento, continuando na metáfora da espionagem referida por Josso (2005), é exigente. Exigente na medida em que manter uma posição e atuação eficazes impõe aos profissionais uma preocupação constante com o equilíbrio entre as orientações políticas, nacionais, europeias e até internacionais, a capitalização das margens de liberdade que vão conquistando e as preocupações em escutar o adulto, perceber para onde pretende ir, perceber como o podem apoiar e acompanhá-lo durante um período de tempo na direção escolhida.

A este território acrescenta-se a já banal mas imprescindível necessidade de adaptação às constantes mudanças da sociedade. Por conseguinte, os profissionais devem conhecer os

seus limites e competências e identificar os momentos adequados em que têm que os mudar para continuarem a acompanhar os adultos que também terão que mudar.

É em torno destas questões que se desenvolve o presente trabalho. A par das políticas, ações, modelos e metodologias de educação e formação, das características e necessidades dos adultos aprendentes, estão os profissionais de educação e formação. As suas práticas, o modo como elas acompanham as mudanças e podem trazer contribuições aos contextos de evolução que se vivem.

Assim, é brevemente caracterizado o campo da educação e formação de adultos em Portugal, a diversidade e descontinuidade de políticas e iniciativas que tem acolhido e os diferentes problemas e horizontes sociais que lhe conferem sentido.

É dado particular ênfase à década de 2000, nomeadamente ao reconhecimento formal de competências adquiridas em contextos não formais e informais de vida, num país cuja população adulta se continua a caracterizar por muito baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

A descrição e análise do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC), dá lugar à discussão que aborda a dicotomia entre as questões pedagógicas, geralmente associadas a crianças e jovens, e as questões andragógicas, particularmente centradas no modo como os adultos aprendem. Esta discussão converge na identificação de uma série de princípios considerados pertinentes para o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), na medida em que este é entendido também como um processo de aprendizagem.

O balanço de competências (BC), a abordagem biográfica e a construção de portefólios reflexivos de aprendizagens (PRA) surgem como as principais metodologias ao serviço do reconhecimento de competências, portanto ao serviço dos profissionais de educação e formação que atuam nesta área de intervenção.

Este enquadramento teórico gera todas as questões que, em retrospectiva, são colocadas a uma experiência de intervenção promovida pela coordenadora do Centro Novas Oportunidades (CNO) da Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos (ADEIMA) na sequência da introdução de uma mudança nas políticas de educação e

formação de adultos, em 2007 – alargamento do reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico ao nível secundário.

É feita a descrição analítica de um processo de intervenção que visava capacitar a equipa técnico-pedagógica do referido Centro para o desenvolvimento de processos de RVCC, nomeadamente, através da construção de um dispositivo técnico de suporte à sua intervenção: a Coletânea PPR – Planos, Recursos, Procedimentos (PPR), com recurso a uma estratégia de consultoria-formação.

A intervenção é abordada desde o problema inicial a que pretendeu dar resposta, passando pelos seus objetivos, metodologia e intervenientes, até à apresentação e exploração do seu produto final, a PPR. A construção deste recurso técnico procurou superar os limites que a forma escolar tradicional podia trazer ao trabalho com os adultos pouco qualificados, escolar e profissionalmente. Tal é ilustrado através do estabelecimento de pontos de ligação com o referencial teórico-concetual desenvolvido e de uma breve apresentação de dois excertos dos materiais concebidos.

Ainda que esta intervenção tenha contemplado a avaliação do processo e de resultados, entendeu-se oportuno, *a posteriori*, validá-la (ou não) cientificamente, através da investigação compreensiva das experiências e crenças dos elementos da equipa técnico-pedagógica a quem ela se dirigiu.

As considerações finais resultam da discussão dos resultados obtidos através desta investigação qualitativa e do processo reflexivo que a autora realizou ao longo da execução do presente trabalho.

Retomando o discurso metafórico, à semelhança de um livro que o autor entende como único, no qual se reconhece mas que também se quer ver reconhecido pelos outros, a autora dá a reconhecer este relatório científico-profissional.

Contudo, neste caso, não existe um prefácio que prepare e desperte a curiosidade dos leitores para a obra. Assim, caberá à autenticidade, ao rigor, à dedicação e ao prazer com que foi escrito para si, captar a sua atenção.

Capítulo 1. Percurso Profissional: O Ponto de Partida

“Aprender... constitui... um ato de sobrevivência. ...ao facto de se deixar de ter esta capacidade está associada a extinção e o desaparecimento das espécies.” A dimensão biológica da aprendizagem referida por Imaginário e Castro (2011), deixa clara a sua imprescindibilidade ao longo da vida.

Do ponto de vista da psicologia, a aprendizagem também é perspectivada “como um dos principais motores de desenvolvimento humano” (Imaginário & Castro, 2011). Ela acontece num contínuo temporal, ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo, e espacial, independentemente do contexto, formal, não formal ou informal em que ocorre.

A aprendizagem é uma situação de processamento de informação, a que a experiência anterior dá sentido e que permite a contínua elaboração de visões do mundo. Este ciclo repete-se, fazendo dela um processo ativo de permanente autoconstrução (Popper, cit. in Canário, 2000).

Nesta linha, o exercício profissional, as experiências vividas neste contexto não formal, podem ser fonte de aprendizagem, podem constituir oportunidades para acrescentarmos valor ao capital de conhecimentos de que dispomos. Isto, na medida em que sejamos capazes de integrar o saber prático com os saberes prévios de que dispomos, atingindo um novo estado de compreensão do real (Canário, 2000).

O valor desta aprendizagem experiencial que capacita para a resolução de problemas considerando a sua formulação teórica é reconhecido pelo sistema formal, nomeadamente, por instituições de ensino superior.

O presente relatório científico-profissional, pretende trazer à evidência esta aprendizagem. Como tal partirei do percurso profissional para estabelecer um diálogo crítico com o conhecimento teórico.

Descreverei, neste capítulo, as principais atividades realizadas, estabelecendo inter-relações e evidenciando factos mais significativos. A leitura da história profissional

permitirá identificar a experiência profissional que será objeto de sistematização e integração teórico-concetual.

Falar hoje, decorridos 20 anos (1993-2013), da prática profissional como psicóloga coloca-me perante um desafio: fazer uma retrospectiva. Olhar para o percurso realizado e recuperar, numa sequência lógica que não necessariamente temporal, os factos e realizações relevantes.

Posso afirmar que a intervenção psicossocial e comunitária tem sido marca da minha atividade profissional. A promoção da integração socioeconómica e do bem-estar das pessoas, particularmente daquelas em risco ou em situação de vulnerabilidade social, é o cenário constante que caracterizou a intervenção desenvolvida ao longo destes 20 anos de exercício profissional de psicóloga.

Contudo, distinguem-se claramente duas etapas profissionais. A primeira, focalizada na intervenção comunitária, decorreu entre 1995 e 2000. A segunda teve início em 2001, com a assunção de funções de coordenação de projetos de educação e formação.

Em 1995, integrei a equipa técnica da ADEIMA. Trata-se de uma entidade particular sem fins lucrativos, criada em 1992 por uma rede de agentes locais e regionais com atividade no domínio social – Câmara Municipal de Matosinhos (CMM), Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social do Porto, Direção Regional de Educação do Norte, e o Hospital de Matosinhos, com o objetivo de prevenir situações de exclusão social e melhorar as condições de vida das pessoas socialmente mais vulneráveis.

À data, a Associação era promotora de projetos de intervenção comunitária, inicialmente financiados pelo Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza e, posteriormente, também com financiamento comunitário no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio (QCA) II / Fundo Social Europeu (FSE), nos seis principais conjuntos de habitação social do concelho de Matosinhos.

Integrada numa equipa multiprofissional, envolvendo diferentes domínios de formação (psicólogos, técnicos de serviço social, animadores socioculturais educadores sociais, formadores de diversas áreas, docentes, sociólogos), elaborei candidaturas a iniciativas nacionais e comunitárias para implementação dos referidos projetos e participei no grupo responsável pelo acompanhamento e avaliação dos Projetos de Intervenção Comunitária dos Conjuntos Habitacionais da Biquinha, da Guarda – Perafita e da Praia de Angeiras.

Planeei, implementei, acompanhei e avaliei projetos de desenvolvimento comunitário. Tive sempre como referência, e de acordo com Menezes (2010), o facto do desenvolvimento humano ser indissociável do contexto em que ocorre, que este está também em constante mudança e que as interações das pessoas entre si e destas com o contexto também se alteram. Próximas dos contextos de vida relevantes, estas intervenções, de âmbito alargado, envolveram não só indivíduos e grupos primários (família, pares), mas também grupos informais, instituições (creches, jardins de infância, escolas, associações,...) e a comunidade (através da implementação de uma cultura de parceria, de trabalho em rede, de trabalho colaborativo), bem como a diversidade de relações que neles e entre eles ocorriam.

Nesta etapa, prestei serviços de psicologia que se situaram ao longo de um continuum que variou entre o serviço direto e o indireto e cujo foco variou entre o indivíduo e o sistema. Da casuística individual à consultoria, a minha intervenção pautou-se por uma intencionalidade preventiva e de promoção: para além da resolução do problema imediato ou provável visava como objetivo promover a capacidade e autonomia para agir em situações futuras. Esta intencionalidade, conforme o domínio de ação e tal como sugere Gonçalves (2006), recorria a diferentes modelos teóricos, ao que de positivo e útil cada um acrescentava à compreensão integrada da realidade e à atuação sobre a mesma. Destaco como principais intervenções realizadas: intervenção interdisciplinar com famílias em risco ou em situação de exclusão social, nomeadamente beneficiárias do Programa Rendimento Mínimo Garantido; consulta psicológica e desenvolvimento dirigida a crianças; intervenção psicopedagógica com crianças/jovens com problemas de comportamento e aprendizagem; consultoria e formação a pais de crianças/jovens em idade pré-escolar e escolar; promoção da Associação de Pais da Escola nº2 da Cruz de Pau; consultoria e formação a educadoras de infância, professores do ensino básico (1º ciclo) e animadores sociais; promoção de grupos de desenvolvimento de mulheres, jovens e crianças e apoio à integração no mercado de trabalho (Clube de Emprego do Conjunto Habitacional da Biquinha).

De referir também a orientação de estágios em intervenção comunitária - estágio académico da licenciatura em Psicologia, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE – UP) e estágio profissional de Educação Social, do Instituto de Emprego e Formação Profissional – Centro de Emprego de Matosinhos, a organização e acompanhamento de encontros técnicos transnacionais, visitas

técnicas aos projetos e seminários e a participação na criação do Observatório Social de Matosinhos, promovido pelo Centro Regional de Solidariedade e Segurança Social do Porto.

A experiência profissional de intervenção em projetos comunitários, em projetos de desenvolvimento humano, foi uma oportunidade de desenvolvimento da minha identidade profissional. Situou-me em contexto, confrontou-me com a necessidade de resolver tarefas relacionadas com o papel do psicólogo na intervenção social interdisciplinar, com a compreensão da multidimensionalidade da realidade humana e da sua transformação, com a necessidade de compreender os contextos de atuação e as pessoas e de ser capaz de estabelecer relações de cooperação e comunicação.

Fui capaz de me posicionar face aos restantes interventores sociais e compreender a necessidade de uma abordagem colaborativa em que “para intervir psicologicamente, o psicólogo não pode evitar emergir em domínios e problemas sociais que transcendem a dimensão meramente psicológica (Law, 1981). Discernir a componente psicológica ao lado de outras – pedagógica, social, económica, cultural, etc. – implica não perder de vista a compreensão da complexidade dos problemas humanos” (Coimbra, 1991: 24).

Consequentemente, a intervenção não separa os diferentes campos de ação, pelo contrário, pressupõe a sua integração.

A partilha de conhecimentos e de pontos de vista, para a definição do problema, a tomada de decisão e a assunção conjunta de responsabilidades face à intervenção colocou-me num patamar de relacionamento interprofissional que permitiu avançar, no ano 2000, para novos desafios profissionais – a coordenação de projetos e respetivas equipas.

O arranque desta nova etapa do percurso profissional coincidiu com uma importante alteração da minha situação contratual. Em 2000, iniciei funções de técnica superior de psicologia, na CMM, em regime de contratação a termo certo que, em 2003, deu lugar à integração no quadro de pessoal da referida autarquia. Contudo, por protocolo, continuei o meu exercício profissional na ADEIMA.

A intervenção comunitária permitiu a esta Associação aprofundar o conhecimento sobre a realidade social local, não só dos conjuntos de habitação social mas também do restante território concelhio. Na posse de um diagnóstico de necessidade e de recursos mais preciso e com uma cultura de intervenção colaborativa já instalada, a captação de novos apoios

financeiros, nacionais e comunitários, permitiu o alargamento da sua intervenção a todo o concelho, para além dos conjuntos habitacionais, bem como a diversificação das suas ações de intervenção. Tal conduziu ao aumento e reorganização dos seus recursos humanos por eixos de intervenção.

Neste processo, assumi a coordenação dos projetos no âmbito da educação e formação. Dei continuidade a atividades como a elaboração de candidaturas, principalmente às iniciativas comunitárias no âmbito do FSE – QCA III / Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) e Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) / Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e à orientação de estágios académicos de licenciaturas em Educação Social, pela Escola Superior de Educação – instituto Politécnico do Porto (ESE – IPP) e de estágio no âmbito do Master Erasmus Mundus Mundusfor – Formação de Profissionais da Formação – Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, da FPCE-UP. Iniciei intervenção na área do recrutamento e seleção de recursos humanos para constituição das equipas multiprofissionais afetas aos diversos projetos promovidos pela ADEIMA.

Assumi a coordenação técnico-pedagógica de equipamentos sociais dirigidos à infância e juventude (Creche do Seixo; Centro de Atividade de Tempos Livres e Centro de Jovens da Biquinha) (2005-2006), inseridos em contextos socialmente desfavorecidos. Esta intervenção no terreno muito beneficiou da minha experiência anterior na investigação (1993-1994).

No Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da FPCE - UP, exerci funções de assistente de investigação no âmbito do "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Idade Pré-escolar", financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Foi estudada a diversidade e a qualidade das experiências das crianças em diferentes contextos de socialização, bem como o impacto dessas experiências no seu desenvolvimento e na qualidade de vida das famílias (Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima & Peixoto, 2009).

Retomei os conhecimentos acerca da educação, contextos, qualidade e desenvolvimento, assumindo que este, de acordo com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005), ocorre por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos, entre um sujeito biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos do seu contexto externo. O referido contexto é entendido

como um conjunto de sistemas interrelacionados, organizados em níveis sucessivos, do mais próximo para o mais afastado do sujeito. Assim, considere a creche, o centro de atividades de tempos livre e o centro e jovens como contextos formais de socialização onde atividades, materiais, papéis, crenças, relações interpessoais e experiências eram vivenciados ao longo do tempo pela criança e pelo jovem em desenvolvimento, influenciando-os e sendo por eles influenciados. Defini como objetivo melhorar a qualidade destes contextos com vista a introduzir mudança nas trajetórias de desenvolvimento das crianças e jovens provenientes de famílias em desvantagem social. Intervim não só a nível da melhoria das características estruturais e processuais destes microssistemas, como tive uma atuação a nível do mesossistema “contexto de socialização-família”. Isto por forma a reforçar as conexões entre ambos e a torná-los reciprocamente colaborativos no projeto de desenvolvimento das crianças e jovens.

A propósito de intervenções dirigidas a jovens, tenho de referir a coordenação de um projeto integrado no Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil - Programa Integrado de Educação Formação (2003-2004). Estes jovens, precocemente envolvidos em processos de exclusão escolar e social, tinham como objetivo pessoal a certificação escolar de 2º ciclo do ensino básico e a integração em percursos de qualificação subsequentes.

Tal como a academia, do ponto de vista da intervenção psicológica, foi alargando a sua atenção às questões da educação e aprendizagem a todo o ciclo de vida do indivíduo, não se limitando às etapas anteriores à idade adulta (Imaginário & Castro, 2011), também o meu percurso, não pelos mesmos motivos, foi seguindo direção semelhante. Se inicialmente a minha intervenção se centrou na educação pré-escolar e educação básica, posteriormente ela veio, e até à data, a situar-se na fase adulta, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Embora a minha primeira experiência profissional tenha sido na área da educação e formação de adultos, na Universidade Aberta - Delegação Norte como docente-tutora, no Curso de Profissionalização em Serviço (1993-1998), quer pela função desempenhada, quer pelo tempo que lhe foi dedicado (4 a 6 horas semanais), não teve o mesmo peso que experiências subsequentes em termos de desenvolvimento profissional.

Assim, em 2001, criei o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), integrado nas políticas nacionais de educação e formação de

adultos, a partir de 2007 designado por CNO da ADEIMA, e fui responsável pela sua coordenação técnico-pedagógica até à data de extinção que, por determinação central, ocorreu em março de 2013.

Associadas a este projeto, coordenei outras respostas de educação e formação de adultos como Ações Saber + - ações de formação de curta duração para ativos (2004), Curso de Educação Formação de Adultos de nível 4 de qualificação, do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) na área de educação formação secretariado e trabalho administrativo, do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) (2010-2012) e Formação Modular Certificada de nível 4 de qualificação, do QNQ, nas áreas de educação formação de hotelaria e restauração e comércio, do CNQ (desde 2012).

Embora destacada na ADEIMA, não o estou a tempo integral, nem em termos exclusivos, pelo que também desempenho funções de técnica superior de psicologia na já referida CMM, nomeadamente, no âmbito da avaliação psicológica em procedimentos concursais para recrutamento e seleção de recursos humanos, bem como da intervenção psicossocial em situações de crise e catástrofe, integrando o Grupo de Logística e Assistência do Serviço Municipal de Proteção Civil da referida autarquia (desde 2009).

Recentemente (desde 2012), fiquei responsável pela coordenação técnica da atividade de uma terapeuta da fala que, por protocolo entre a autarquia, o Ministério da Saúde, o Ministério da Solidariedade e Segurança Social e o Ministério da Educação, intervém na Equipa Local de Intervenção de Matosinhos (intervenção precoce, 0-3 anos de idade), integrada no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

Na sequência do meu percurso profissional tenho sido convidada à participação em diversos seminários e outros, com intervenções no âmbito da qualidade em educação pré-escolar, reconhecimento, validação e certificação de competências e intervenção em situações de crise e catástrofe.

Se inicialmente considerei que o exercício profissional pode constituir uma fonte de aprendizagens, agora, a passos do final da sua reconstrução, numa outra perspetiva e concordando com Imaginário e Castro (2011), entendo que também pode gerar necessidades de aprendizagem que conduzem ao investimento (de recursos, tempo e energia) na renovação e aumento do capital individual de saberes, noutros contextos. Assim, não poderia abordar o meu percurso profissional sem fazer referência à importância

do percurso de formação pós-graduada e contínua que o acompanha. Destaco que este tem incidido em áreas específicas concordantes com a sucessão das áreas de intervenção profissional e envolve curso de pós-graduação, cursos de formação profissional, ações de formação contínua, congressos e outros eventos científicos.

A terminar, chego então ao ponto de partida. O objetivo deste capítulo é não só identificar as atividades realizadas ao longo de 20 anos de experiência profissional, mas também selecionar aquela que considero mais significativa para, posteriormente, realizar a sua integração teórica e concetual.

Na identificação do meu objeto de estudo e na fundamentação da sua escolha recorro a perceções e factos. A perceções, na medida em que parto da experiência vivida e participada, isto é, da interpretação da realidade com base num referencial pessoal, e não apenas da realidade em si. A factos, na medida em que, à semelhança de uma hipótese científica, associo a essa leitura pessoal outras informações no intuito de a comprovar e enriquecer.

A coordenação do CNO da ADEIMA é a experiência que perceciono como mais (trans)formadora em termos de desenvolvimento profissional. A duração e atualidade da experiência, o número de pessoas que abrangeu, os seus resultados diretos e indiretos, a diversidade de tarefas, de profissionais, de problemas e intervenções que envolveu, bem como o reconhecimento social externo de que foi alvo são aspetos que fundamentam a minha escolha.

Assegurei a dinamização da atividade do Centro e a sua gestão pedagógica, organizacional e financeira, durante 12 anos. Um breve retrato em números ilustra o desempenho de uma equipa de 13 elementos a prestar um serviço à comunidade, no âmbito da educação e formação de adultos pouco escolarizados: 9042 pessoas abrangidas por ações de acolhimento, diagnóstico e orientação para percursos de educação formação; 5698 pessoas abrangidas por ações de RVCC; 4837 horas de formação complementar ministradas e 2344 pessoas aumentaram o seu nível de certificação escolar. O Centro submeteu-se a 2 apresentações públicas da atividade desenvolvida e respetivos resultados. A mais recente em 2011, com edição do portefólio *CNO da ADEIMA: 10 Anos de Idade ou Maturidade?*, realizado no âmbito da comemoração do 10º aniversário do Centro e que consubstancia uma década de atividade. O CNO da ADEIMA foi objeto de 3 reportagens na imprensa (diário regional e revista da especialidade) e convidado pela Direção Regional de Educação

do Norte, em cooperação com a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) (2006), e pela ESE - IPP, em cooperação com a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) (2008), para ministrar formação dirigida às equipas técnicas de novos CNO.

No âmbito desta atividade, a experiência que será objeto de sistematização e integração teórico-concetual foi desenvolvida entre 2008 e 2009 e teve como objetivo a capacitação da equipa técnico-pedagógica do Centro para o desenvolvimento de processos de RVCC, nomeadamente, através da construção de um dispositivo técnico de suporte à sua intervenção, a PPR.

Consequentemente, esta escolha delimita o campo teórico e de intervenção que será abordado no capítulo 2: a educação e formação de adultos, nomeadamente o RVCC.

Considero oportuno partilhar os receios que sinto quanto ao que me proponho de agora em diante. Iniciei o presente trabalho na primeira pessoa. Como narradora participante inaugurei um argumento sobre o meu percurso de aprendizagem, em contexto profissional e formativo.

Vou continuar a percorrer este argumento mas observando-o de fora para dentro, tal como uma narradora não participante o faz em relação à história. Procurarei distanciar-me da minha prática profissional para dela conseguir fazer uma apreciação crítica, concetualmente fundamentada.

Antecipo que possam surgir dificuldades neste percurso de distanciamento pois efetivamente sou uma personagem da história. Assim, embora mantendo este meu objetivo, como coordenadora do CNO da ADEIMA, permitir-me-ei, pontualmente, e na medida em que se revelar pertinente para manter o sentido do argumento, retomar a primeira pessoa.

Capítulo 2. Enquadramento Teórico da Intervenção

Toda a intervenção intencional, como foi o caso da desenvolvida no CNO da ADEIMA no sentido de capacitar a sua equipa técnico-pedagógica para o desenvolvimento de processos de RVCC, está fundamentada num referencial teórico, independentemente do nível de explicitação, coerência ou sistematização com que ele é referido.

Foi nas concepções e pressupostos teóricos que procurei soluções para o problema e orientação para a intervenção. Serão também eles a orientar as questões que, em retrospectiva, vou colocar à prática. Por estas razões importa explicitá-los. Assim, este capítulo aborda a educação e formação de adultos, nomeadamente conceitos chave e percurso histórico. Caracteriza o SNRVCC e a sua evolução, finalizando com a exploração das metodologias ao serviço do RVCC.

2.1. Educação e Formação de Adultos – Considerações Gerais

Sem pretender delimitar um campo de análise, iniciar com uma nota concetual pode ser útil para esclarecer, tanto quanto possível e correndo o risco de o fazer de modo redutor, alguma confusão terminológica resultante da utilização dos conceitos de educação, formação e aprendizagem (de adultos) como sinónimos.

Começando pelo conceito de adulto, sublinha-se que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o entende como “pessoas [assim] consideradas [...] pela sociedade a que pertencem” (Leitão, Matos, Gonçalves, 2002:17). Esta definição traduz a variabilidade do conceito que pode existir entre culturas e, dentro de uma mesma cultura, entre contextos de vida e domínios de experiência em que é aplicado, não considerando apenas a idade biológica dos indivíduos.

Lima (2007) destaca a importância do conceito de educação permanente, largamente difundido por organizações como a UNESCO e a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Económico (OCDE), na década de 1970, para se compreender a articulação de conceitos como educação, formação e aprendizagem (de adultos). A educação permanente é “entendida como um processo global e sequencial de desenvolvimento do homem através de todas as fases da sua existência, desde que nasce até que morre” (Imaginario e Castro, 2011:90). No mesmo sentido e acrescentando uma nova dimensão, o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), defende que para além da aprendizagem decorrer ao longo da vida, destacando a sua dimensão temporal, ela também decorre nos diversos domínios da vida, enfatizando a diversidade de contextos em que ocorre. Aprende-se na família, na escola, no trabalho, no tempo de lazer, na vivência comunitária. Aprender e ensinar tornam-se papéis e atividades que podem alternar em diferentes momentos e espaços de vida.

A propósito da educação e da aprendizagem (de adultos), Lima (2007) esclarece que embora muitas vezes utilizadas como sinónimos, a educação remete para ações sistemáticas, deliberadas, planeadas, estratégicas e planeadas, em contexto de organizações sociais formais ou não formais, por exemplo, como a escola, das quais se espera que resultem aprendizagens. Por seu lado, a aprendizagem, com um significado mais comportamental e individual, pode não só resultar de ações de educação formal e não formal, mas também de situações experienciais sem carácter estruturado e intencional que decorrem do simples facto de se viver, do percurso de vida de cada individuo e que são informais. Entendida em sentido lato, a aprendizagem decorre também de processos sem intencionalidade educativa, de processos de socialização, de processos de ensaio de tentativa-erro e de ação-reflexão que permitem ao individuo adaptar-se autonomamente aos diferentes contextos de vida. Sendo complementares, as expressões aprendizagem de adultos e educação de adultos não deixam de se referirem a processos distintos. Enquanto a primeira se centra no individuo, no aprendente ou ainda na procura, a última centra-se na oferta, nas respostas, nas oportunidades de aprendizagem.

O uso das expressões educação de adultos e formação de adultos está historicamente associada à alfabetização e à formação profissional, respetivamente. No primeiro caso, educação de adultos tanto pode referir-se, de modo redutor, a práticas escolarizadas, como confundir-se com o conceito de educação permanente, envolvendo todos os processos educativos presentes ao longo da vida. Por sua vez, a formação de adultos, tanto pode assumir um significado redutor, designando processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho – formação profissional, como dizer respeito a processos

de autoconstrução em relação com o mundo, isto é formação pessoal e social (Canário, 2000).

Objetivos de superação de desigualdades e de transformação social através da cidadania ativa e crítica, mormente atribuídos à educação (de adultos), coexistem ao longo da história, com objetivos de adaptabilidade, empregabilidade e competitividade num mercado global em constante mudança que, não pondo em causa a necessidade de uma educação básica comum, orientam para a necessidade da formação profissional que tem evoluído no sentido de práticas inovadoras de formação em contexto de trabalho.

Face aos défices de educação (básica) e de qualificação profissional que caracterizam a população portuguesa, é necessário encontrar respostas articuladas entre a educação e a formação ao longo da vida. O peso que as questões da integração social e da competitividade assumem no desenvolvimento da sociedade reforça a articulação entre a educação e formação e entre estas e o combate à exclusão social (Roths, 2002).

Como sugere Silva (2001), para compreender a emergência da educação e formação de adultos como campo de estudo e intervenção em Portugal, é importante compreender as dinâmicas internacionais e nacionais que lhe estão subjacentes. A emergência da educação de adultos está associada a dois grandes processos: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (políticos, sindicais, associativos) que estão na base da educação popular e a formação dos sistemas escolares nacionais que conduziu, numa lógica de extensão aos adultos que não puderam fruir do ensino elementar, a modalidades de ensino de segunda oportunidade.

Após a segunda guerra mundial (1945), assiste-se a um incremento da educação de adultos. A UNESCO organiza a primeira conferência internacional de educação de adultos (Dinamarca, 1949), ficando clara a sua dimensão planetária. Na Europa, foi-lhe atribuído o papel de encorajar a tolerância entre nações e a democracia nos países. Progressivamente, a partir dos anos 50, o centro de interesse da educação de adultos deslocou-se para os países do sul cuja pobreza se tornou evidente, por contraste aos países do norte. Uma nova conferência internacional (Canadá, 1960) marca um ponto de viragem: a educação de adultos passa a ter um papel chave no desenvolvimento económico dos países, tornando-se mesmo uma prioridade estratégica.

Esta expansão da educação de adultos não se limitou a um crescimento linear, a difusão das práticas educativas dirigidas a adultos foi acompanhada por um processo de diferenciação e complexificação interno a cada país (Silva, 2001).

Cronologicamente, o processo nacional não foi simultâneo. Imaginário & Castro (2011) referem que tal resulta do facto de Portugal só ter regressado à UNESCO após Abril de 1974 e da sua condição de país semiperiférico, embora integrando a união europeia. Partindo então desta data, pode afirmar-se que a educação de adultos, ao longo das 4 últimas décadas, tem sido marcada pela descontinuidade das políticas educativas (Lima, 2007).

Na década de 1970, o regime democrático viu-se confrontado com cerca de um quarto da população adulta analfabeta, taxas de escolarização de crianças e jovens muito baixas e uma população universitária reduzida. A educação de adultos assegurou lugar na agenda política, tendo ficado claramente associada à educação popular. Numa situação de crise do estado, resultou principalmente de iniciativas sociais, locais e regionais, emergindo num contexto de tensão entre atividades da administração central – alfabetização e atividades de grupos de cidadãos – educação popular. Os adeptos da auto-organização viam a alfabetização num quadro amplo de educação e mobilização popular, envolvendo um trabalho de duração prolongada, à escala do pequeno grupo ou comunidade, centrado na qualidade dos processos educativos, com inspiração em Paulo Freire (Lima, 2007). Entre 1975 e 1976, o estado desenvolveu uma política educativa descentralizada através de parcerias com associações de educação popular. As iniciativas locais eram reconhecidas e apoiadas em termos jurídicos, de recursos e meios pedagógicos.

Na década de 1980, o estado reassume funções tradicionais. Assiste-se à transição da mobilização socioeducativa para o estado-providência que assegura uma rede pública de educação, legislação, concessão de apoios e elabora programas e metas. Em 1979, o governo elabora o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), com vista à erradicação do analfabetismo, através de uma estratégia que combinava a ação central com as associações populares. Sucessivas mudanças no Ministério da Educação comprometeram estes objetivos. Os apoios concedidos à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária foram sendo restringidos.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia definem novos rumos para o país. A modernização tornou-se então a

resposta aos desafios da integração europeia, exigindo políticas ativas de integração e convergência. A alfabetização, a educação de base, a educação popular dos adultos deram lugar aos desafios da modernização económica e de infraestruturas. Passou a ser dado destaque ao ensino recorrente e à formação profissional, maioritariamente frequentada por jovens adultos, ficando em segundo plano a educação de adultos (Lima, 2007:91).

Em 1998, o governo reconhece a necessidade de uma política pública de educação de adultos que a enquadre concetualmente, que valorize a formação cultural e cívica e uma conceção ampla de educação, tal como recomenda a Declaração de Hamburgo (1997). É lançado então um programa para o desenvolvimento da educação e formação de adultos, momento a partir do qual a educação e formação passam a ser terminologicamente articuladas. Em 1999, o governo cria a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com competências a “[...nível da conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro).

A agência não demoveu a magnitude dos problemas que enfrentou, contudo, destaca-se o amplo trabalho desenvolvido no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências, dos novos cursos de educação e formação de adultos (integrando formação de base e formação profissionalizante) e dos clubes e ações S@ber + (módulos de formação de curta duração em diversos domínios).

A modernização e qualificação de recursos humanos continuaram a prevalecer sobre outras vertentes educativas (como alfabetização, literacia básica, animação socioeducativa). Continuou por cumprir uma política pública global. (Melo, Lima & Almeida, 2002: 123).

A educação de adultos ao serviço da empregabilidade e da aquisição de competências para competir, legitimou a extinção da ANEFA e a criação da DGFV que, no ano de 2002, assumiu funções no âmbito da formação vocacional, dirigida a jovens dos 15 aos 18 anos de idade e adultos, incluindo a certificação de qualificações (Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, DR, I Série).

Um novo enquadramento político reestrutura a DGFV, passando a designar-se ANQ (2006). Tinha como função coordenar a execução das políticas de educação e formação

profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, escolares e profissionais (Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho, DR, I Série). Misturada com a educação e formação de jovens, a educação e formação de adultos, perde o lugar próprio pelo qual a ANEFA tanto se havia debatido.

Em 2005, anterior à criação da ANQ, é lançada a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) que, considerando dois eixos de intervenção, jovens e adultos, prosseguiu objetivos como a ampliação da escolaridade obrigatória para 12 anos, a dupla certificação (escolar e profissional), o alargamento da rede nacional de CRVCC que se passam a designar por CNO e a divulgação e mobilização social. A título ilustrativo os 274 Centros que existiam no final de 2006 deram lugar a 459 em 2010 (Recomendação nº 3/2013, de 17 de maio).

A partir de 2007, também no âmbito da INO, alargam-se os Cursos de Educação e Formação de Adultos e as Formações Modulares Certificadas (unidades de formação de curta duração). Cria-se o Sistema Nacional de Qualificações (promove a articulação entre a formação inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho), no âmbito do qual se aprova o CNQ (instrumento de gestão das qualificações de nível não superior, onde a cada qualificação corresponde um perfil profissional, um referencial de formação - de base e tecnológica, e um referencial de competências - para o RVCC escolar e profissional), em linha com o Quadro Europeu de Qualificações.

“A partir de finais de 2011 e até ao início de 2013, foi-se assistindo à drástica redução do número de Cursos EFA com autorização para funcionar e ao encerramento de um número significativo de Centros Novas Oportunidades, por falta de financiamento e de uma definição clara de novo enquadramento legal” (Recomendação nº 3/2013, de 17 de maio).

À ANQ, em 2012, sucede a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Em 2013, os CNO são extintos, aguardando-se a abertura dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). As suas atribuições envolvem a informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem ofertas de educação e formação ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego, o desenvolvimento de processos de RVCC, adquiridas pelos adultos e a resposta às necessidades de integração na vida ativa das pessoas com deficiência e incapacidade. O enfoque continua situado na promoção das “condições necessárias para que a população ativa possa reforçar e ver reconhecidas as suas qualificações” e na “capacitação individual

que acompanhe de perto as dinâmicas ao nível da empregabilidade nos diferentes territórios” (Preâmbulo da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março).

De acordo com o Censos 2011, os défices educativos continuam a colocar a intervenção no âmbito da educação e formação perante um desafio planetário. Considerando a totalidade da população portuguesa, 19% não possui qualquer nível de escolaridade, isto é, não completou o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico e deste universo, cerca de dois milhões de pessoas, 14% está em idade ativa. Considerando os indivíduos com algum nível de escolaridade completo (81% do total da população), 25% completou o 4º ano de escolaridade, 13% o 6º ano, 16% o 9º ano, 14% o 12º ano e 13% completou o ensino superior. Portanto, na sua maioria, completaram apenas 9 anos de escolaridade, o que se situa aquém dos atuais 12 anos de escolaridade obrigatória.

Apesar da diversidade e descontinuidade de iniciativas que caracterizam o campo da educação e formação de adultos nas quatro últimas décadas, há frutos que podem ser colhidos. A experiência acumulada pode servir de base a uma política global, continua e polifacetada de educação e formação de adultos que concilie respostas às “questões relacionadas com as problemáticas do emprego, da prevenção e coesão sociais e da competitividade económica” (Rothes, 2002), numa lógica de, segundo Lima (2007), qualificação e gestão de recursos humanos, com respostas às necessidades de desenvolvimento humano e social, numa lógica democrática de educação de base que se constitui como alicerce para outros tipos de educação e formação. Isto sem esquecer, como sublinha Rothes (2002:14), que “o trabalho educativo [e formativo] sem um sentido nunca faz sentido [...]”.

2.2 O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A este propósito é necessário retomar o início da década de 2000, o trabalho encetado pela ANEFA e continuado pelas suas sucessoras.

Perspetivar a educação e formação de adultos no contexto da aprendizagem ao longo da vida implica considerar que as aprendizagens ocorrem ao longo de toda a existência do

indivíduo e nos seus vários domínios de existência, remetendo para o conceito de sociedade educadora onde todos aprendem com todos, onde tudo pode constituir uma oportunidade de aprender e de realizar as potencialidades individuais (Melo, Lima & Almeida, 2002).

Imaginário & Castro (2011) escrevem que é neste enquadramento que podemos distinguir as já referidas aprendizagens formais, não formais e informais. A aprendizagem formal decorre em contextos de ensino e formação e conduz à obtenção de diplomas e qualificações reconhecidos. A aprendizagem não formal decorre em contextos paralelos aos sistemas de ensino e formação não conduzindo, necessariamente, a certificados formais (por exemplo, contexto profissional e contexto de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil). A aprendizagem informal ocorre em contextos de atividades quotidianas, pode não ser intencional e, neste sentido, pode não ser reconhecida pelo próprio e pelos outros como enriquecimento do seu património de aprendizagens. Admitir a importância das aprendizagens informais não significa pôr em questão o valor das aprendizagens formais e não formais, mas sim que é necessário valorar e reconhecer socialmente as primeiras.

O acesso a diplomas e qualificações reconhecidas, por via formal, remete-nos para a discussão da relação que existe entre qualificação e competência, esta passível de ser adquirida também pelas vias não formal e informal. Imaginário & Castro (2011) defendem-na como uma relação de continuidade. Entendem que a competência é o saber agir socialmente reconhecido para realizar uma tarefa particular, em condições específicas e determinadas, integrando ou podendo integrar, o conhecimento e a compreensão dos mecanismos que lhe estão subjacentes. Por sua vez, as qualificações, independentemente das formas, dos contextos, dos processos e dos conteúdos da sua aquisição, serão conjuntos de competências passíveis de definir com rigor, embora com carácter provisório, dada a rápida mudança tecnológica e organizacional.

É com este referencial que a ANEFA, em 2001, enquadrada pelas prioridades da política europeia de emprego (redução dos défices de formação e melhoria da empregabilidade) e pelas especificidades da situação portuguesa (população ativa com défices de qualificação, lacunas na articulação entre ensino, formação profissional e atividade empresarial e dificuldades acrescidas de inserção laboral de grupos socialmente vulneráveis), cria o SNRVCC. Aberto a todas as pessoas adultas (com 18 anos ou mais) sem nove anos de

escolaridade, este sistema foi gradualmente operacionalizado numa rede nacional de CRVCC.

Através de um processo formal de RVCC, passa a ser atribuído valor social e institucional às aprendizagens não formais e informais, também “indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e a um desempenho pessoal (profissional, familiar, sociocultural,...) autónomo” (Correia & Cabete, 2002:46).

A implementação do SNRVCC partiu da construção prévia de referenciais, metodologias, dispositivos e instrumentos para o RVCC, destacam-se: Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos (RCC) – nível básico; Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante; Reconhecimento e Validação de Competências – Instrumentos de Mediação; Carta de Qualidade dos Centros RVCC (define valores e princípios de atuação).

A rede de CRVV foi construída a partir da acreditação de entidades de natureza diversa, públicas e privadas (por exemplo, associações empresariais, associações de desenvolvimento local, parceiros sociais institucionais e instituições públicas).

Os CRVCC tinham como objetivo o acolhimento e encaminhamento de adultos para processos de RVCC e para as ofertas disponíveis de educação e formação. Organizavam o seu funcionamento em torno de três eixos de intervenção estruturantes: reconhecimento de competências, validação de competências e certificação de competências.

O reconhecimento de competências consiste no processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas através de um conjunto de atividades assentes em metodologias várias, designadamente o balanço de competências (BC) e as histórias de vida. No decorrer destas atividades, o adulto constrói, com o apoio da equipa do Centro, o dossier pessoal onde se encontram todas as evidências documentais das competências de que é portador e um projeto pessoal e profissional significativo.

A validação de competências é um ato formal realizado pelo Centro, através de um conjunto de atividades que apoiam o adulto no processo de avaliação das suas competências, relativamente às quatro áreas de competências-chave (cidadania e empregabilidade, linguagem e comunicação, matemática para a vida, tecnologias da informação e comunicação) e aos três níveis de certificação escolar (4º, 6º e 9º ano de escolaridade), de acordo com o RCC – nível básico. No decorrer destas atividades é

analisado e avaliado o dossier pessoal do adulto, podendo, caso as competências não estejam devidamente descritas e documentadas, ser realizadas atividades de demonstração de competências e, se necessário, haver lugar a formação complementar para o adulto atingir a certificação num determinado nível.

A certificação de competências consiste na oficialização das competências do adulto, através do seu registo na carteira pessoal de competências-chave e, sempre que seja o caso, da emissão de um certificado.

A equipa dos Centros era constituída por profissionais de RVCC, principais responsáveis pelas atividades de reconhecimento de competências, por formadores, principais responsáveis pelas atividades de validação de competências, por técnicos de apoio administrativo e de apoio à gestão financeira, por animador local, responsável pela dinamização social e institucional, por diretor e/ou coordenador, responsável pela coordenação do Centro.

Acresce ainda referir o avaliador externo que, não tendo intervenção contínua no processo de RVCC, é uma figura externa crucial no eixo da validação, enquanto garante da legitimação social do processo de RVCC e das competências do adulto, e enquanto facilitador da concretização do seu projeto pessoal e profissional.

A ANEFA estimulou a interação entre a comunidade de investigação, as suas equipas e as equipas dos CRVCC, não só reconhecendo, mas acima de tudo promovendo a aprendizagem ao longo da vida de todos os agentes envolvidos. Grande foi o seu contributo no que se refere à aquisição e desenvolvimento de competências por parte as equipas dos Centros. Um dos seus legados foi, sem dúvida, colocar ao dispor do campo da educação e formação de adultos recursos humanos mais competentes, capazes de experimentar, observar, refletir, avaliar e agir neste domínio.

Alertou para a diferença entre as necessidades educativas, que em Portugal são muitas, e a procura educativa. É fundamental mobilizar esta procura pois sabe-se que são os com mais património económico, social e cultural os que mais procuram as oportunidades de educação e formação. Alertou para a importância das abordagens territoriais e para as iniciativas em rede. É fundamental alicerçar a educação e formação no contexto comunitário, envolvendo as várias dinâmicas locais em iniciativas menos casuísticas e mais sistemáticas (Rothés, 2002).

O SNRVCC, em 2007, através dos CNO, alargou o seu modelo e estratégia de intervenção adotados no SNRVCC aos adultos que não possuísem 12 anos de escolaridade, recorrendo ao novo RCC – nível secundário e ao respetivo guia de operacionalização.

No sentido de estimular a qualidade dos processos de trabalho e clarificar os respetivos indicadores de resultados, foi elaborada a Carta de Qualidade dos CNO. Através de um sistema de indicadores de referência para a qualidade foram definidos os resultados a atingir em cada etapa/dimensão de intervenção de um Centro.

Os CNO passaram a ser entendidos como a “porta de entrada” (Carta de Qualidade dos CNO, 2007:10) para todos os adultos que não tendo completado 12 anos de escolaridade, pretendam uma certificação escolar e/ou profissional. Esta podia ser obtida através do processo de RVCC ou de outras ofertas de educação e formação externas ao Centro.

Assim, é introduzida uma nova etapa de intervenção nos CNO – o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento do adulto. Nos CRVCC, esta etapa não se autonomizava em relação ao próprio processo de RVCC.

A etapa consiste no esclarecimento inicial do adulto acerca do CNO e dos percursos de qualificação possíveis e disponíveis no território, na análise do seu perfil, em termos de necessidades, interesses e expectativas para identificação e negociação da resposta mais adequada. O adulto pode ser orientado para uma resposta interna ao Centro – processo de RVCC ou para outras ofertas educativas e formativas. Neste caso, é definido um plano pessoal de qualificação que descreve o percurso a realizar.

A etapa relativa ao processo de RVCC continua baseada em metodologias como o balanço de competências e a abordagem biográfica, recorrendo a atividades e instrumentos que permitem a evidenciação de competências adquiridas pelo adulto, agora materializada na construção de um PRA. Os RCC de níveis básico e secundário, bem como o referencial do RVCC profissional orientam esta construção, de acordo com o tipo e nível de certificação pretendido.

O RCC de nível secundário tem uma estrutura e elementos concetuais que se distinguem do RCC de nível básico e que se adequam a um nível mais avançado de certificação. Assenta na articulação de três áreas de competências-chave: Cidadania e profissionalidade, Sociedade, tecnologia e ciência e Cultura, língua e comunicação.

Sempre que são identificadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelo adulto face ao RCC do nível de certificação que pretende, continua a poder ser realizada formação complementar no CNO.

No eixo da certificação de competências a oficialização das competências do adulto, consiste no seu registo na carteira pessoal de competências-chave e na emissão de certificado e, sempre que seja o caso, diploma.

A última etapa de intervenção dos CNO, o acompanhamento ao plano de desenvolvimento pessoal, é similar ao trabalho de provedoria realizado nos CRVCC e consiste na definição do projeto pessoal e profissional do adulto tendo em vista prossecução da aprendizagem, a inserção no mercado de trabalho, nomeadamente a criação de auto emprego e/ou apoio à progressão/reconversão profissional.

A equipa dos CNO aumentou, quer em número de técnicos, quer em número de funções. Manteve-se constituída por profissionais de RVCC, agora designados por técnicos de RVC, por formadores, que agora abrangem novas áreas de competências-chave, por técnicos de apoio administrativo e de apoio à gestão financeira, por diretor e/ou coordenador e por técnicos de diagnóstico e encaminhamento. O avaliador externo continua a ser um elemento chave que intervém articuladamente com a equipa.

Entre 2007 e 2010 inscreveram-se 1 085 990 adultos nos CNO, parte dos quais, mais de 300 000, foram certificados exclusivamente nos CNO, quer no nível básico, quer no nível secundário de educação (Recomendação nº 3/2013, de 17 de maio). Sem ter como objetivo avaliar o impacto destes números no desenvolvimento humano e no crescimento económico efetivo do país, é certo que redimensionam a escala de mobilização e de envolvimento de adultos em percursos de educação e formação.

Apesar do questionamento que a INO suscitou, acerca da comparabilidade entre o SNRCC e o sistema educativo e formativo, pondo em causa os ganhos obtidos através deste processo de certificação, acerca do crescimento da rede de CNO e das respetivas metas, pondo em causa o controlo/apoio por parte da ANQ e, do lado dos CNO, pondo em causa a focalização nos processos de qualificação a favor da gestão das procuras, merece aprovação pelos contributos trazidos (Carneiro, 2009).

Destaca-se o facto de ter promovido a tomada de consciência dos défices de qualificação escolar e profissional por parte dos cidadãos e a (re)interiorização do papel de aprendente

por parte dos adultos que se envolveram em percursos de educação e formação, passando a exploraram o seu potencial de aprendizagem.

2.3. Metodologias ao Serviço do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Retomando a ideia inicial de que a aprendizagem é uma situação de processamento de informação, a que a experiência anterior dá sentido e que permite a contínua elaboração de visões do mundo (Popper, cit. in Canário, 2000), entende-se que o processo de RVCC é um processo de aprendizagem e que, neste sentido, importa abordar os modos de aprender dos adultos envolvidos.

Não se tratar de os dicotomizar em relação aos modos como crianças, jovens ou mesmo idosos aprendem, mas antes de focalizar a atenção nesta fase do ciclo de vida que, sim, faz do adulto um indivíduo com características próprias. Deste modo as opções metodológicas de intervenção com adultos devem ser adequadas a essas especificidades, o que não invalida que as mesmas, dependentemente de diversos fatores, possam ser úteis quando se trata, por exemplo, de intervenção com crianças, às quais também se devem adequar as práticas a adotar.

Como referem diversos autores, Canário (2000), Imaginário & Castro (2011) e Jarvis (2004), quando se discute a relação dos adultos com a aprendizagem é incontornável considerar o conceito de andragogia e Malcom Knowles, “o primeiro autor a introduzir este vocábulo na literatura científica (...) em 1968. A sua utilização generalizou-se rapidamente, bem como os debates em torno do conceito e da visão teórica que lhe está subjacente. As conceções da educação de adultos estão a partir dessa época indelevelmente marcadas pelas perspectivas andragógicas” (Canário, 2000:131).

Os mesmos autores são também unânimes quanto às virtualidades e limitações desta perspetiva. No que se refere a estas últimas, destacam a oposição que estabelece entre as práticas andragógicas, arte de apoiar os adultos a aprender, e as práticas pedagógicas, utilizadas com crianças e jovens e que se consubstanciam na forma escolar tradicional.

Como se nos contextos de educação e formação fosse possível identificar “práticas puras” de uma e outra perspectiva, e como se a aplicação dos princípios pedagógicos ou andragógicos não dependesse dos vários fatores envolvidos na aprendizagem que podem tornar uns ou outros mais adequados a uma dada situação (Imaginário, 2004).

Na década de 1960, à expansão e diversificação das ofertas de educação e formação para adultos esteve associada a procura de teorias e procedimentos mais adequados a este novo foco de intervenção. Era necessário aprofundar o conhecimento acerca das características dos adultos para, a partir das suas especificidades, identificar as estratégias educativas e formativas mais adequadas (Canário, 2000).

Knowels levantou seis hipóteses acerca da relação dos adultos com a aprendizagem, com implicações na prática educativa e formativa que Jarvis (2004) identifica como: necessidade de saber - antes de iniciar um processo de aprendizagem, o adulto tem necessidade de compreender a utilidade dessa aprendizagem; conceito de si - o adulto tem necessidade de ser compreendido e tratado pelos outros como alguém capaz de ser responsável por si próprio, autodirigido; papel da experiência - o adulto dispõe de uma experiência, qualitativa e quantitativamente, diferente das crianças e dos jovens, a qual pode ser um importante recurso para novas aprendizagens; vontade de aprender - o adulto tem disponibilidade para aprender desde que compreenda a utilidade para lidar melhor com situações, problemas da sua vida; orientação da aprendizagem - o adulto está mais centrado na resolução de problemas do que centrado nos conteúdos da aprendizagem; motivação para aprender - o adulto é sensível a estímulos externos mas, principalmente a fatores de motivação interna.

Os argumentos utilizados por Knowels para defender cada uma destas hipóteses foram amplamente discutidos pela comunidade científica que colocou dúvidas quanto à solidez do seu quadro concetual, pois não estaria “baseado em investigações suficientemente extensivas” (Imaginário & Castro, 2011:74).

O próprio Knowles, se de início opunha radicalmente o modelo pedagógico e o modelo andragógico, progressivamente foi admitindo as limitações desta oposição. Reconheceu que haveria situações em que os princípios pedagógicos poderiam ser utilizados com adultos e os princípios andragógicos utilizados com crianças, não sendo mutuamente exclusivos (Jarvis, 2004). Contudo, o modelo pedagógico constituiria uma parte do modelo

andragógico, na medida em que o primeiro exclui as hipóteses andragógicas e o segundo é um sistema de hipóteses que inclui as pedagógicas (Canário, 2000).

Apesar da aparente fragilidade, a andragogia difundiu-se no campo da educação e formação de adultos, sendo os seus principais contributos: a afirmação e desenvolvimento das práticas de educação e formação de adultos que evidenciaram os limites da forma escolar tradicional, encorajou práticas alternativas que enriqueceram e superaram a forma escolar; baseada numa perspetiva humanista, onde a educação é encarada como um processo de autoconstrução da pessoa humana, valorizou o individuo e a sua experiência no processo de aprendizagem, bem como a promoção da sua autonomia; “fornece argumentos no sentido de construir uma teoria geral da aprendizagem em que os mesmos princípios seriam válidos para públicos muito diversos, inclusive no que diz respeito à idade” (Canário, 2004).

Beneficiando da evolução destes contributos, entre outros, o processo de RVCC está centrado na promoção da autonomia do adulto, da tomada de consciência acerca da sua experiência, do conceito de si enquanto aprendente e competente para aprender e da sua capacidade de se projetar no futuro, numa lógica de desenvolvimento humano.

Assim, a opção por metodologias como o BC, a abordagem biográfica e a construção de PRA, permitem ao adulto descobrir as suas potencialidades e construir um projeto de desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com dois autores claramente envolvidos no desenvolvimento do BC em Portugal, ele pode ser entendido como:

“O balanço de competências pressupõe que os sujeitos desenvolvem ao longo da sua existência conjuntos de competências – em sentido lato, compreendendo, por isso, saberes, saberes-fazer, saberes-ser e até saberes-tornar-se –, em relação às quais, em algum momento das suas vidas [ou em momentos sucessivos], importará que assumam posição crítica e a partir dela, tomando consciência dos seu pontos fortes e dos seus pontos fracos, delineiem projetos exequíveis. Assim, nas intervenções de balanço de competências, as competências a escrutinar abrangem todas as dimensões da existência, mas aí avultam, com alguma naturalidade, as competências resultantes do exercício de atividades profissionais, já que o trabalho, entre o tempo de preparação para o desempenho de papéis profissionais e o seu desempenho efetivo, ocupa cerca de um terço da existência individual e influencia decisivamente os restantes dois terços [desempenho de diferentes papéis em diversos contextos de vida] ”.

(Imaginário & Castro, 2011:53-54)

Historicamente com origem na América do Norte (Estados Unidos e Canadá, década de 1950) e na Europa (França, década de 1960) é no final do século XX que o BC adquire expressão em Portugal. Associadas a políticas de investimento educativo junto de ativos

pouco qualificados, as práticas de BC foram sendo integradas em instituições públicas e privadas com atividade no domínio da educação e formação de adultos. Nomeadamente, no Instituto de Emprego e Formação Profissional (programa de balanço de competências pessoais e profissionais), na ANEFA (CRVCC e cursos de educação e formação de adultos e nas Associação Empresarial de Portugal e Associação Nacional de Oficinas de Projeto (programa formação PME – modelo oficinas de projeto).

Embora, segundo Imaginário & Castro (2011), não se possa falar ainda de um modelo único de BC em Portugal, onde, ao contrário da realidade francesa, não existe enquadramento legal, os diferentes modos de fazer inerentes a cada uma das três intervenções referidas partilham semelhanças em termos de objetivos, estrutura e destinatários.

Quanto aos primeiros, o BC está ao serviço da pessoa, voluntaria e ativamente envolvida, que realiza um ponto de situação quanto às potencialidades e vulnerabilidades dos seus saberes e no qual sustenta a definição de um projeto pessoal e profissional futuro. O balanço integra uma dimensão temporal que articula o passado, o presente e o futuro.

Em termos de estrutura, as diferentes intervenções organizam o BC em quatro momentos: momento introdutório – envolvimento dos sujeitos; momento inicial – negociação da intervenção; momento intermédio – concretização dos objetivos negociados e momento final – negociação de projetos futuros. A procura de um modelo regulador não invalida a já existente diferenciação dos modos de realizar.

Independentemente do tipo de intervenção que recorre ao BC – promoção da empregabilidade, reconhecimento de competências ou implementação de novos modelos de formação, na generalidade, ele destina-se a ativos pouco qualificados.

Considerem-se agora mais em pormenor as práticas de BC que foram sendo desenvolvidas nos CRVCC e, mais recentemente, nos CNO. Apesar da existência de referenciais explícitos de reconhecimento das competências adquiridas pelo adulto, o BC afastava-se da sua medição para mera comparação normativa. Contudo, mantendo a centralidade da exploração das competências, das motivações e potencialidades do adulto, eram evitadas abordagens que dessem lugar à prevalência da exploração de aspetos psicológicos que conduzissem a balanços irrealistas, mais baseados em desejos e sonhos do adulto do que nas suas efetivas possibilidades (Imaginário & Castro, 2011).

No processo de RVCC, o eixo do reconhecimento assenta numa lógica de BC em que o adulto, partindo de uma narrativa de vida em que reconstrói o seu itinerário experiencial, reflete sobre a sua relação com os acontecimentos e contextos, dá significado às experiências vividas, atribuindo-lhe ou não valor (trans)formador, identifica os conhecimentos e competências adquiridos (valorizáveis no âmbito do RVCC) e as suas motivações e interesses. Num exercício que articula o presente com o passado e o futuro, e com consciência reforçada acerca dos seus recursos e aspetos a melhorar, o adulto elabora um projeto que orienta para a concretização de objetivos pessoais, profissionais e de educação e formação futuros.

Pretende-se que o adulto reflita sobre o seu itinerário existencial de modo a compreender como se formou através de um conjunto de experiências e reconhecer as competências adquiridas. Este reconhecimento só acontece quando o exercício de autoavaliação, pelo adulto, se articula com a de coavaliação, pelos outros (pares, equipa técnica de apoio e avaliador externo).

Do balanço de competências decorre a construção do PRA pelo adulto. O portefólio evidencia o percurso de aquisição de competências do adulto e a reflexão acerca do seu processo de aprendizagem. A seleção e elaboração do seu conteúdo é da autoria do adulto que estabelece ligação entre todas as peças documentais e explica o porquê de terem sido selecionadas. O PRA é um instrumento de avaliação de aprendizagens em constante reformulação.

Dado o lugar central que as experiências vivenciadas ocupam na produção de saberes e consequentemente, no seu reconhecimento formal, o recurso às histórias de vida, à abordagem biográfica é particularmente pertinente neste contexto (Couceiro, 2002).

Aprender significa integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, pelo que uma experiência só é formadora se conduz à articulação entre saber-fazer e conhecimentos, entre funcionalidade e significação. A construção de narrativas de vida, porque exige a narrativa de si e permite a interrogação das próprias representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para compreender a realidade, são um meio de aceder às aprendizagens, às vivências que efetivamente passam ao estatuto de experiência formadora.

“As histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspetiva definida pelo projeto na qual elas se inserem” (Josso, 2002:21), não podem ser consideradas verdadeiras histórias de vida pois não abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria. Tal não desvaloriza em nada o trabalho biográfico efetuado, sendo, por isso, “mais adequado falar de abordagem biográfica” (Josso, 2002:20).

No reconhecimento de competências, a narrativa biográfica é um meio de recolha de informação que serve de base ao BC, pois permite ao adulto colocar-se face à vida, atribuir-lhe sentido, compreender o modo como se formou e deu forma à sua existência, num processo de interrogação, de descoberta e de (re)construção da imagem de si no mundo (Gomes, 2006).

É no PRA que a narrativa do adulto ganha corpo e onde os factos narrados, ao longo do BC, podem ser retomados e alterados no sentido de aprofundar e acrescentar novas perspetivas ao percurso de aprendizagem realizado. As reformulações que se vão sucedendo devem constar no PRA como forma de ilustrar o processo evolutivo do reconhecimento de competências, bem como toda a diversidade de documentos que constituem provas da narrativa escrita.

A construção do PRA enquanto instrumento de avaliação de aprendizagens, estimula as capacidades de reflexão e análise crítica do adulto permitindo-lhe tomar consciência das potencialidades e aspetos a melhorar, podendo redirecionar o seu projeto de vida para novos objetivos. É um processo que estimula a tomada de consciência crítica, a capacidade do adulto problematizar a realidade e também a si próprio, podendo fazer escolhas com vista à sua transformação (Villas-Boas, 2006).

A aplicação destas metodologias no âmbito do RVCC, permite o recurso a diversas atividades, técnicas e instrumentos que serão ilustrados no capítulo seguinte.

Capítulo 3. A Intervenção: Construção de um Dispositivo Técnico de Suporte ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Coletânea PPR – Planos, Procedimentos, Recursos

Construção de um dispositivo técnico de suporte ao RVCC – como responsável pela concepção e coordenação desta intervenção, proponho agora fazer a sua reconstituição. Inspirada na proposta metodológica de sistematização de experiências de Holliday (1998), quis distanciar-me da prática para fazer a sua análise e interpretação concetual.

A referida metodologia surgiu no seio das ciências sociais, no contexto latino-americano, nos anos 70, como forma de produzir conhecimento social a partir da prática. Assemelha-se à investigação-ação, na medida em que também assenta no “pressuposto de que produzir conhecimento é indissociável da ação e de que os participantes numa dada situação social podem ser simultaneamente objetos e sujeitos do processo de investigação, através da reflexão e análise crítica sobre as suas práticas e vivências” (Meneses, 2010).

Assim, como sujeito e objeto da sistematização que a seguir apresento, procurei objetivar o vivido e identificar as aprendizagens realizadas. Procurei o fortalecimento da minha capacidade de transformação, dos meus modos de pensar, sentir e atuar enquanto profissional. Na medida em que a interpretação crítica permita extrair aprendizagens, poderei inspirar outros a problematizarem a sua prática e dar lugar a novas construções. Finalmente, procurei uma forma de conservar informação de modo organizado acerca das práticas de um grupo de profissionais de educação e formação de adultos – a equipa do CNO da ADEIMA.

3.1. Problema Inicial e Objetivos de Intervenção

Primeiro, importa perceber o que motivou a referida intervenção, que problema se pretendia solucionar, que oportunidade de desenvolvimento surgiu, para, posteriormente, ser localizada no tempo e no espaço e serem identificados os seus aspetos centrais.

Como já referido, em 2007, no âmbito da INO, os CNO substituem os CRVCC e veem redefinidos os seus objetivos: “assegurar aos adultos maiores de 18 anos de idade que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade a orientação, consoante o caso, para a realização de um processo de RVCC, para um curso de educação e formação de adultos ou para outro percurso educativo e formativo que se revele mais adequado, nos termos e condições em que tais ofertas de educação e formação se encontram regulamentadas” (Artigo 2º da Portaria nº 86/2007, de 12 de janeiro).

Os centros assumem um papel chave na resposta a todos os adultos que pretendam retomar o seu percurso de qualificação. Surge então a Carta de Qualidade dos CNO como um instrumento que, considerando a organização e o serviço que prestam, aponta novas estratégias de ação e indicadores de referência para a qualidade dos processos de trabalho (Canelas, 2007).

Assim, o CNO da ADEIMA (expressão local de políticas centrais) foi confrontado com os desafios que estas mudanças implicaram em termos de intervenção no terreno. O enfoque na orientação do adulto em relação aos diversos percursos de educação e formação disponíveis e o alargamento do processo de RVCC ao nível secundário de certificação escolar tornaram-se novas dimensões da prática, agora sujeitas a níveis de serviço e organização para a qualidade.

Resultado destas atribuições, foi necessário redimensionar a equipa técnico-pedagógica que aumentou de 7 para 13 profissionais, ficando com a seguinte constituição: 1 coordenadora, 2 administrativas, 1 técnica de diagnóstico e encaminhamento, 4 técnicas RVC, psicólogas e 5 formadoras, com habilitação para a docência nos ensinos básico e secundário, em grupos de docência concordantes com as áreas de competências-chave dos RCC – de níveis básico e secundário. A necessidade de integração de novos elementos na equipa, associou-se à necessidade de apropriação dos novos referenciais para operacionalizar a orientação de adultos e o processo de RVCC de nível secundário.

Apesar dos conhecimentos e competências que foram adquiridos ao longo dos 6 anos de intervenção anteriores, este novo patamar de complexidade, acompanhado pelo aumento do número de inscritos no CNO, levou a que fosse percecionado, pela coordenadora bem como por todos os outros elementos da sua equipa, um desequilíbrio entre o desempenho no momento e o desempenho que estava a ser exigido pela mudança do contexto de intervenção.

Com inspiração nos princípios orientadores da atividade da ADEIMA, a equipa do Centro assumiu-se como permanente aprendiz, orientada para a prossecução de objetivos, obtenção de resultados e melhoria contínua. Como tal, foi definido um plano de ação com vista a rever as práticas em curso e integrar outras de modo a responder às novas exigências. Tratou-se de um plano estratégico organizacional que contemplou dois domínios de intervenção, por um lado, a gestão interna do Centro e, por outro, as práticas de orientação (acolhimento, diagnóstico e encaminhamento) de adultos e de RVCC. É nestas últimas que se passa a focalizar a atenção.

A resolução deste problema representava uma oportunidade de crescimento. Pretendia-se garantir a capacitação da equipa face aos desafios que tinha em mãos, de modo a que fosse capaz de assegurar o funcionamento integrado de todas as frentes de intervenção do Centro, considerando a auscultação e as características dos adultos abrangidos.

Aos novos referenciais e orientações disponibilizados pela tutela (ANQ), associou-se uma dinâmica interna de análise em exercício e de reflexão que se afastou de práticas de mera repetição de processos prescritos e enformados pelo exterior. Pretendia-se aceder a novas formas de atuação, reformular os processos de trabalho e criar novos instrumentos de suporte à sua operacionalização.

Para esta intervenção foi mobilizada a experiência de trabalho da equipa, o conhecimento científico no campo da educação e formação de adultos e a participação dos adultos com os quais se trabalhava.

Entendeu-se que o envolvimento de todos os elementos da equipa, sem exceção, num processo de revisão e conceção de materiais de suporte à sua intervenção técnico-pedagógica seria um meio de capacitar para agir de modo sustentado e intencional.

Pretendia-se intervir ao nível da promoção dos conhecimentos e competências técnicas (domínio de referenciais, de conceitos, de metodologias, de procedimentos, do

planeamento, dinamização e avaliação dos processos de trabalho), das competências interpessoais (comunicacionais e de interação pessoal) e do que se designa por competências distintivas, isto é, agir, em termos técnicos e interpessoais, de modo capaz e próprio.

Considerou-se que a participação ativa no questionamento das práticas enquanto profissionais de um CNO, na resolução das dúvidas e incertezas teórico-conceituais, na escolha das atividades e metodologias de intervenção e na criação de recursos técnicos de suporte à sua própria ação, teria potencial empoderante. De acordo com Zimmerman (1995, 2000), processos que envolvem a oportunidade de trabalhar em colaboração com os outros, de desenvolver conhecimentos e competências para resolver problemas e tomar decisões num contexto específico, de modo independente, podem ser, ao nível individual, processos empoderantes. Podem promover crenças de competência e eficácia, a compreensão crítica do contexto em que, neste caso, os profissionais atuam e comportamentos pró-ativos. Era este o objetivo.

Recorrendo a um metodologia de consultoria-formação, foram então criadas condições para que a equipa, com a colaboração de um facilitador externo, em contexto de trabalho, pudesse dedicar parte do seu horário laboral à reflexão sobre a prática, à revisão e conceção de materiais, ao seu registo e partilha. Daqui resultou a construção da PPR.

Na hipótese de que o exercício do trabalho é, ele próprio, produtor de competências (Canário, 1999), quis-se otimizar o potencial formativo do contexto profissional, numa lógica de produzir não apenas um serviço, mas também saberes. Numa permanente mobilização de saberes adquiridos nas situações de trabalho, para as situações de consultoria-formação e destas para novas situações de trabalho, sublinha-se que, para além de uma dimensão individual foi trabalhada uma dimensão coletiva em que todos os atores construíram as linhas de ação organizacional.

O plano de intervenção previa não só que a organização promovesse a aprendizagem dos seus profissionais, mas também a possibilidade dela própria, CNO da ADEIMA, aprender e reforçar a sua capacidade de mudança.

Na linha de pensamento de Zimmerman (2000), pese embora se distingam diferentes níveis de análise do empoderamento - individual, organizacional e comunitário - eles são mutuamente dependentes, sendo causa e efeito uns dos outros. Assim, na medida em que o

CNO da ADEIMA, ao promover oportunidades de desenvolvimento de competências e sentido de mestria aos seus membros, pode ser perspectivado como um contexto organizacional empoderante, por sua vez, estas pessoas, empoderadas, podem contribuir para que o mesmo possa ser uma organização empoderada, bem-sucedida e participativa na sua relação com o exterior.

Retomando a narrativa na primeira pessoa, interrompo brevemente para destacar que recorri a fontes como registos documentais (planos estratégicos de intervenção e relatórios de atividades do CNO da ADEIMA, registo de reuniões e de sessões de trabalho, correspondência eletrónica, registos de avaliação da atividade do Centro - questionários de avaliação da satisfação da equipa e dos adultos, portefólio de 10 anos de atividade do Centro) e testemunhos, para a sistematização que a seguir apresento.

3.2. Processo de Intervenção

Perante um contexto externo que apelava à mudança, uma organização - a ADEIMA – disponível para alocar recursos financeiros à formação contínua do seu potencial humano, a motivação interna da equipa para a atualização de práticas do Centro e um racional teórico de orientação estavam criadas as condições para intervir.

3.2.1. Metodologia e Intervenientes

Porque é que foram envolvidos todos os elementos da equipa num processo de revisão e conceção de materiais de suporte à sua intervenção técnico-pedagógica? Porque é que se recorreu a uma metodologia de consultoria-formação com o apoio de um facilitador externo?

O ponto de partida foi o aprofundamento do diagnóstico de necessidades e a identificação de problemas, envolvendo toda a equipa. Recorreu-se à metodologia da Árvore de Problemas. Daqui resultou a identificação de problemas base junto dos quais intervir, destacam-se: desfasamento de abordagens entre técnicas de RVC e formadoras (deficiente

articulação entre os elementos da equipa e desconhecimento operacional do RCC de nível secundário pelas técnicas de RVC); ausência de análise integrada dos PRA dos adultos pela equipa (análise do PRA como um somatório de apreciações parcelares de cada técnica); ausência de gestão integrada do processo de RVCC dos adultos; excessiva dependência dos adultos em processo de RVCC em relação à equipa.

Como forma de responder a estes problemas, definiu-se como objetivo elaborar um recurso técnico-pedagógico de suporte a uma nova forma de desenvolver o RVCC de nível secundário que, posteriormente se estendeu ao nível básico e também implicou a etapa que os antecede – o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento.

Para concretizar este objetivo, propôs-se à direção da ADEIMA o recurso aos serviços de um consultor externo que, no âmbito de um plano de consultoria-formação, assumisse o papel de observador participativo. Isto é, que fosse um facilitador da identificação de problemas a nível das práticas da equipa, da tomada de consciência dos aspetos críticos para a sua resolução, da definição de soluções com vista à mudança para práticas mais eficazes (Meneses, 2010). Com base numa relação de consultoria igualitária que garantia a progressiva responsabilidade da equipa em todo o processo, bem como a sua autonomia em relação ao consultor, definiu-se o modo de intervenção.

O processo decorreu entre janeiro de 2008 e fevereiro de 2009, com base no seguinte formato:

- consultoria coletiva (sessões quinzenais, com duração de 3 horas) - a equipa participava em sessões de grupo que iniciavam com “60 Minutos Sobre...” temas a aprofundar, acordados previamente entre a equipa e o consultor (por exemplo, educação e formação de adultos, pensamento humano e criatividade, aprendizagem, planeamento), posteriormente, numa lógica de oficina de trabalho, o processo de RVCC, etapa a etapa, sessão a sessão, era analisado e discutido, considerando os seus objetivos, os referenciais de atuação propostos pela entidade de tutela (ANQ) e a experiência de trabalho prévia da equipa, era desenhado o seu planeamento e as atividades e materiais que o suportavam;
- sessões de trabalho intercalares - entre as sessões de consultoria coletiva, individualmente ou em pequeno grupo (constituído por técnicas de RVC, por formadoras ou por técnicas de RVC e formadoras), a equipa executava as tarefas que delas decorriam (por exemplo,

elaborar os planos das sessões de RVCC, os seus esquemas de dinamização e os materiais de suporte às atividades a desenvolver);

- consultoria individualizada - sempre que necessário, no decurso deste trabalho intercalar, a equipa podia recorrer ao apoio do consultor via correio eletrónico;

- grupo piloto - numa lógica de reflexão-ação-reflexão, na prática do dia-a-dia, a equipa registava a reação de um grupo de adultos em processo de RVCC de nível secundário (grupo piloto) às mudanças que iam sendo introduzidas, nomeadamente, às novas atividades e materiais de suporte; estes registos eram levados às sessões de consultoria coletiva e orientavam a sua prossecução.

Paralelamente, a coordenadora dinamizava reuniões mensais de monitorização do trabalho da equipa e sessões de programação da intervenção com o consultor externo, de dois em dois meses.

Neste processo, participaram 11 dos 13 elementos que integravam a equipa do Centro, não sendo diretamente envolvidas as 2 administrativas. A coordenadora, a técnica de diagnóstico e encaminhamento e as 4 técnicas de RVC, eram licenciadas em psicologia e com experiência em educação e formação de adultos. As 5 formadoras tinham o mesmo tipo de experiência profissional, mas licenciadas nas áreas línguas e literaturas modernas (variantes inglês e francês), história, matemática aplicada à informática e física.

Refere-se ainda o envolvimento de outros intervenientes diretos no trabalho desenvolvido pelo Centro – os adultos (elementos chave na experimentação e reflexão acerca dos materiais construídos) e os avaliadores externos (elementos chave na apreciação dos PRA como produção final dos adultos em processo de RVCC e como reflexo das práticas da equipa).

3.2.2. Testemunhos

No sentido de regular o funcionamento interno do Centro, periodicamente recorria-se ao GPS – Guia de Participação Saudável. Tratava-se de um instrumento de avaliação da satisfação da equipa que solicitava a identificação do que estava a ser ótimo, do que estava a desapontar e de sugestões para o futuro, relativamente à atividade em curso. Recuperando os registos da avaliação realizada em maio de 2008, citam-se as referências

espontâneas da equipa a este processo de intervenção (note-se que decorriam já 5 meses desde o seu início) e que se situavam nas categorias:

- o que estava a ser ótimo

“As sessões de trabalho com o consultor [...] A liberdade de criar e desenvolver técnicas de trabalho proporcionada aos técnicos envolvidos neste processo” (técnica de RVCC)

“ A experiência de consultoria [...] – aprender novas abordagens e novas estratégias de intervenção [...] possibilidade de aprender com novos elementos da equipa” (técnica de RVCC)

“ O relacionamento com as colegas está muito mais próximo” (formadora)

“As novas ideias, o espaço para criar, a experimentação e utilização de novos instrumentos, a discussão e descoberta de novos resultados, diferentes daqueles que até hoje tínhamos obtido [...]” (técnica de RVCC)

“Consultoria [...] tem permitido a existência de momentos de reflexão, importantes para haver inovação e criatividade, contribuindo para o nosso crescimento em termos pessoais e profissionais.” (formadora)

“Aprender a operacionalizar o RVCC de uma forma diferente [...]: desenvolvimento /crescimento pessoal e profissional; desenvolvimento da criatividade (técnica de RVCC)

- o que estava a desapontar

“O trabalho desenvolvido tem sido muito útil e interessante. Relectir/pensar é importante, agita-nos, activa-nos, faz-nos evoluir, provoca confusão, melhora o resultado, contudo é necessário algum espaço/tempo para fazer a integração [...] Operacionalizar nem sempre é fácil, provavelmente devido ao elevado nº de tarefas em mãos para executar.” (técnica de RVCC)

Se por um lado se destacam as percepções positivas acerca deste processo, como a oportunidade de aprendizagem e a oportunidade para criar e inovar. Por outro, é referida a dificuldade do diálogo permanente entre a reflexão e a ação, na medida em que este ocorre integrado na diversidade das muitas tarefas profissionais diárias.

Estes momentos de avaliação contínua foram orientando todo o processo de intervenção, não só no que se refere à monitorização da consultoria, pois a prática ia colocando novos desafios e tarefas a trabalhar com a equipa, mas também a um nível mais global de coordenação do funcionamento do Centro, nomeadamente, do seu plano anual de atividades. Conciliar a consultoria-formação com o exercício profissional obrigava a uma monitorização cuidada de todas as atividades de um serviço que era suportado por financiamento público e sujeito a metas definidas a nível central.

Nos capítulos seguintes serão retomadas e desenvolvidas estas e outras questões de avaliação dos resultados da intervenção, com recurso à investigação. Contudo, é oportuno referir que a par da criação de um dispositivo próprio de suporte ao desenvolvimento de

processos de RVCC, através deste processo de construção participada, foi operada uma mudança efetiva nas práticas da equipa. Tanto que, como sustentam os resultados da investigação que se realizou e se discutem posteriormente, a PPR, ao contrário do que num primeiro nível de análise se poderia entender, no final do processo, foi percecionada não como um manual de procedimentos ao serviço do qual a equipa deveria colocar a sua atuação, mas sim como um produto ao serviço das suas práticas. Isto é, ao implicar a passagem do fazer e do discurso oral para a narrativa escrita, conduziu a um patamar de concetualização superior que traduzia a reflexão e as tomadas de decisão operadas, favorecendo a apropriação do processo de mudança em curso e estimulando a manutenção do investimento na mesma.

“É portanto passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência” (Chené, 1988:90), pode colocar-se no lugar de intérprete do texto, pode distanciar-se e tomar consciência do sentido da sua transformação e do percurso que pretende fazer.

3.3. Produto Final – Coletânea PPR – Planos, Procedimentos, Recursos

Com inspiração na andragogia, nas suas implicações práticas a nível da educação e formação, e considerando a base concetual expressa nas orientações e referenciais de enquadramento da atividade dos CNO, foram ensaiados novos modos de fazer na condução do processo de RVCC. Procurou-se superar os limites que a forma escolar tradicional podia trazer ao trabalho com os adultos pouco qualificados (que rejeitaram ou foram rejeitados por essa mesma escola), de modo a que o processo não se torna-se uma nova forma de exclusão pela aprendizagem.

É destas práticas que dá conta a PPR. É o produto final da intervenção que serve de mostra a todos os materiais concebidos entre 2008-2009 que, posteriormente, foram sendo objeto de revisão. Destaca-se que este recurso técnico foi apresentado à ANQ e colocado ao dispor de todos a operar neste domínio, nomeadamente através de seminários e workshops.

É um recurso que orienta e disponibiliza instrumentos de trabalho para a equipa técnico-pedagógica desenvolver as diferentes etapas do percurso dos adultos no CNO. Como tal, é marcado pelo uso de linguagem técnica e de metodologias como o BC, a abordagem biográfica e a construção de PRA.

O seu conteúdo está estruturado do seguinte modo: 1. Enquadramento (Introdução/Referencial Teórico/Estrutura Organizativa); 2. Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento; 3. Processo de RVCC de Nível Básico; 4. Processo de RVCC de Nível Secundário; 5. Formação Complementar; 6. Fluxos de Informação (circuitos de comunicação internos associados ao desenvolvimento dos processos de RVCC). Cada ponto do 2 ao 5 engloba planos das sessões, esquemas de dinamização das sessões e materiais de suporte para a equipa e adultos.

De um modo global, podem identificar-se como contributos inovadores deste recurso os seguintes aspetos: (a) sistematiza as práticas de RVCC (do CNO da ADEIMA) sob a forma de registo escrito, tornando-as comunicáveis, passíveis de serem partilhadas com outros, questionadas, modificadas, enriquecidas; (b) é constituído por materiais novos que operacionalizam a metodologia de BC, a abordagem biográfica e a construção de PRA em contexto de RVCC; (c) os planos, as dinamizações e os instrumentos de suporte das diversas sessões de RVCC inspiram-se nos princípios da aprendizagem trazidos à discussão pela andragogia.

Num olhar mais pormenorizado sobre este último ponto, descrevem-se as implicações das características envolvidas nos processos de aprendizagem (de adultos) nas abordagens, estratégias e instrumentos de trabalho criados.

Não esquecendo o debate e as fragilidades que estão associados à consistência da exclusiva adequação a adultos, a andragogia, mais centrada nos processos de aprendizagem do que nos conteúdos de aprendizagem, valorizados pela educação tradicional, não deixa de ser efetivamente útil no que se refere à educação e formação de adultos pouco escolarizados (Imaginário, 1998).

Na educação tradicional o educador decide, à partida, o tipo de conhecimento a ser transmitido, divide esse conteúdo em unidades lógicas, seleciona o meio mais eficaz de transmitir tais conteúdos e desenvolve um plano para apresentar as diferentes unidades numa determinada sequência. É o modelo de conteúdo.

No modelo de processo, aqui apropriado pelo processo de RVCC, há um trabalho inicial que a equipa (facilitador) deve fazer com o adulto (aprendente) de forma a envolvê-lo: preparar o adulto para a aprendizagem, providenciando informação, preparando para a participação, ajudando a desenvolver expectativas realistas, levando a pensar sobre os conteúdos; estabelecer um clima propício à aprendizagem, isto é, de confiança, de respeito, informal, acolhedor, de cooperação e apoio, aberto e autêntico; fazer o planeamento partilhado do processo; diagnosticar as necessidades do adulto, através de uma avaliação em conjunto; formular objetivos de aprendizagem que respondam às necessidades detetadas, negociados em conjunto; definir percursos de aprendizagem que vão sendo ajustados pela sua própria progressão, pelas situações/problemas que vão surgindo; conduzir estes percursos através de atividades que recorram a técnicas e materiais apropriados que estimulem a experimentação, a participação, o questionamento e o desafio e avaliar os produtos/resultados e reavaliar necessidades de aprendizagem em conjunto.

Assim, enquanto facilitadora do processo de RVCC, a equipa tem um papel motivacional e regulador. O adulto deve ser visto como alguém em trânsito na vida, já com experiência. Como alguém que procura referências a partir daquilo que já fez ou já experimentou, o que afasta abordagens pré – formatadas. De modo que a questão não está em colocar a pessoa no percurso mas em desafiar a pessoa a partir do percurso já realizado e em função dos caminhos que pode vir a escolher, a encontrar ou a aceder.

Partindo destes pressupostos, a PPR é um quadro de referência para o trabalho da equipa enquanto facilitadora do planeamento e desenvolvimento de processos de RVCC. A formulação das propostas de planos de sessão de RVCC, de atividades e de instrumentos de apoio procurou respeitar as características e necessidades do adulto e as suas implicações práticas, nomeadamente:

- necessidade de saber porquê - como o adulto precisa de saber porque precisa de aprender algo antes de se envolver em aprendê-lo, inicialmente, a equipa intervém com vista a informar acerca do que é o processo de RVCC, para que serve e qual a sua utilidade, a permitir ao adulto apropriar-se do percurso e desafio em questão, a envolvê-lo e conduzi-lo ao domínio da situação;
- auto-conceito - como o adulto tem uma ideia acerca de si ligada ao ser responsável pelas próprias decisões, pela sua própria vida, pelos seus ritmos, ao ser capaz de se orientar com autonomia, as atividades permitem ao adulto ver-se como sujeito e não objeto do processo,

estimulando a transição de um registo de aprendizagem dependente para um registo auto-dirigido;

- experiência - como o adulto inicia o processo de RVCC com uma bagagem de experiências única e diferenciada, esta é considerada a linha de partida, o processo encaixa e parte do que o adulto sabe em direção a novas aprendizagens, pelo que se recorre a atividades e técnicas experimentais como narrativas, discussões em grupo, simulações, resolução de problemas, análise de casos e de exemplos e contraexemplos;

- prontidão para aprender - como o adulto se torna pronto para aprender aquilo que precisa de saber e se vê capaz de fazer para lidar mais eficazmente com as situações da vida real, as atividades estabelecem ligações com a realidade, a vida, colocam o adulto perante desafios, perante tarefas de desenvolvimento que permitem movimentos de progressão de um estágio a outro superior - novos saberes, novos patamares de compreensão, novas competências, valores e atitudes;

- orientação para a aprendizagem - como o adulto está motivado para aprender na medida em que percebe que a nova aprendizagem o ajudará a desempenhar tarefas ou a lidar com problemas com que se confronta nas diversas situações de vida, as atividades estabelecem ligação com os contextos de vida (profissional, social, familiar), com os centros de interesse (hobbies / passatempos / desporto / ocupações ...), como zonas de aplicação, propõem tarefas com vista a produzir obra, a ter resultados observáveis, destacando a utilidade das aprendizagens, partem da vida e das experiências para o conhecimento e apelando sempre à participação do adulto;

- motivação para aprender - como o adulto é motivado por fatores externos, mas é fundamentalmente motivado por pressões de cariz mais interno, como auto – estima, qualidade de vida, reconhecimento pelos outros, a equipa, enquanto facilitadora do processo, deve estar atenta a eventuais representações negativas do “ser aprendente” e experiências de falta de acessibilidade a novas oportunidades por parte dos adultos, à violação do respeito pelas suas características e necessidades e a constrangimentos de tempo de reposta; o deslize da equipa no que respeita a estas orientações é crítico e pode revelar-se em resultados não esperados desde abandonos, demoras, incumprimento de tarefas, falta de envolvimento dos adultos, até à não assunção da condução dos seus próprios processos; o recurso a um estilo de comunicação apoiante, de exploração e de compreensão e à definição de compromissos e responsabilidades conjunta (facilitador/aprendente) é crucial.

Não se poderia finalizar a apreciação deste recurso técnico sem mencionar os aspetos que se constituem como fragilidades. Deste modo, são de referir:

- limitações funcionais do produto; embora elaborada em formato digital, dada a sua dimensão e complexa organização, não existe uma edição com boas características de usabilidade, isto é, passível de ser consultada de modo independente por um utilizador externo ao Centro, o que dificulta a sua partilha e disseminação;
- apesar da definição de modelos para elaboração de planos de sessão, esquemas de dinamização e de materiais de suporte, e de uma revisão final, a divisão de trabalho pela equipa conduziu a diferentes estilos de escrita em diferentes partes do documento bem como ao uso intermitente de uma linguagem inclusiva;
- o tempo e espaço dedicados à introdução da PPR, nomeadamente ao seu enquadramento teórico é desproporcional face ao investimento na construção dos materiais de suporte efetivo às práticas de RVCC; carece de desenvolvimento teórico e aprofundamento crítico acerca dos modelos e metodologias que lhes são implícitos;
- a PPR foi construída no sentido de permitir à equipa do Centro dispor de recursos técnico-pedagógicos de suporte ao desenvolvimento de processos de RVCC; efetivamente esta coletânea contém materiais dirigidos aos técnicos, centrados no planeamento e dinamização das atividades, mas também materiais dirigidos aos adultos que orientam a construção do PRA; assim, daqui poderia resultar uma outra coletânea, que mantendo as preocupações com a participação informada do adulto e rigor concetual, poderia ser redigido numa linguagem tecnicamente menos marcada.

No sentido de ilustrar em que medida a PPR espelha os princípios e metodologias de educação e formação de adultos que lhe serviram de base concetual, selecionaram-se dois excertos, a CIC-Carteira Individual de Competências¹ e Explicitação da Narrativa Autobiográfica², passíveis de consulta em anexo, bem como os respetivos comentários introdutórios.

¹ A CIC-Carteira Individual de Competências, precedida de comentário introdutório, encontra-se no anexo I.

² A Explicitação da Narrativa Autobiográfica, precedida de comentário introdutório, encontra-se no anexo II.

Capítulo 4. A Investigação: Representações da Equipa Técnico-Pedagógica o acerca dos Efeitos da Construção e Utilização da Coletânea PPR - Planos, Procedimentos, Recursos

4.1. Objeto e Objetivos de Investigação

Este trabalho de investigação visa analisar e interpretar criticamente, com um olhar distanciado, o processo de construção e utilização da Coletânea PPR, e seu impacto na produção de práticas inovadoras na educação e formação de adultos.

Assim, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i. Conhecer as percepções dos participantes acerca do processo de construção da Coletânea PPR, no sentido de informar e enriquecer a descrição e análise da intervenção em estudo;
- ii. Conhecer as percepções dos participantes acerca dos efeitos desta experiência de participação envolvente, no sentido de verificar em que medida teve impacto na melhoria das suas práticas.

Definiram-se duas questões de investigação para aprofundamento:

- a participação no processo de construção e a utilização da PPR promoveu, a nível individual, o seu empoderamento psicológico, nomeadamente na dimensão intrapessoal - crenças de competência e mestria (Zimmerman, 2000), enquanto profissionais em contexto de CNO?;
- a participação no processo de construção e a utilização da PPR , enquanto recurso de apoio ao desenvolvimento de processos de RVCC, introduziu mudanças na prática coletiva (da equipa)?

4.2. Opções Metodológicas

Foi no caminho que liga o “mundo empírico” e o “mundo teórico” que encontrei as práticas científicas, as metodologias de investigação e, enquanto responsável pelo curso desta narrativa, tive que tomar uma decisão para, em retrospectiva, poder acrescentar à intervenção realizada no CNO da ADEIMA, novos elementos avaliativos, cientificamente sustentados, acerca dos seus efeitos, acerca das mudanças que produziu na equipa de profissionais de educação e formação de adultos envolvida.

4.2.1. Abordagem Qualitativa

A necessidade de diferentes ciências conhecerem a realidade, o facto de esta ser complexa, multidimensional e impossível de observar na totalidade, conduziu a diferentes abordagens de investigação. Isto é, conduziu a diferentes universos de pensamento que podem enquadrar a construção do objeto científico, a delimitação da problemática de investigação.

Assim, do ponto de vista das questões de paradigma, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008), se certos autores afirmam a dicotomia entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa, outros optam por considerar que existe um contínuo entre as duas abordagens, nomeadamente no âmbito das ciências sociais e humanas.

Aliás, a utilização de expressões como investigação interpretativa ou compreensiva, surge em oposição à definição das abordagens qualitativas como essencialmente não quantitativas, uma vez que a quantificação também é possível no âmbito dos seus procedimentos e, com frequência, os investigadores recorrem a metodologias combinadas, onde as recolhas qualitativas informam as recolhas quantitativas e vice-versa (Gomes, 2011). Simultaneamente, estas expressões destacam o interesse da investigação no significado conferido pelos “atores” às ações em que participam, considerando que a melhor “porta de entrada” para a realidade humana e para as práticas sociais são as interpretações que os indivíduos formulam acerca dos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

Dada a complexidade dos fenómenos sociais é legítimo considerar que a sua mera quantificação é reducionista quando, complementarmente, eles podem ser interpretados e compreendidos. Contudo, a abordagem qualitativa é alvo de apreciações que questionam a sua “credibilidade científica”, considerando que ficam em causa os critérios científicos de objetividade, validade e fidelidade que partilha com a investigação quantitativa e aos quais ainda acrescenta critérios sociais como, a pertinência socioprofissional e certos princípios éticos. A este nível, as diferenças que podem ser identificadas entre as duas abordagens dizem respeito à aplicação destes critérios, à escolha dos procedimentos que os asseguram (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008).

Considerando a análise e interpretação qualitativa, de acordo com o modelo interativo de análise de dados de Miles e Huberman (cit in Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008), as suas componentes são, na globalidade, as que também se encontram em contextos de análise quantitativa, residindo as suas diferenças, mais uma vez, nos procedimentos que utilizam e na organização temporal. Nomeadamente, a redução de dados (para fins de tratamento, com recurso a sistema de codificação), a apresentação de dados (para fins de interpretação, consiste no seu tratamento, organização) e interpretação de dados (consiste na atribuição de significado à apresentação-síntese de dados).

É neste contexto teórico de investigação qualitativa que surge o presente objeto de estudo - as perceções dos elementos da equipa técnica do Centro acerca do processo de construção da PPR, a interpretação que fazem deste acontecimento, nomeadamente da sua influência na prática profissional (enquanto ação individual e coletiva). Seleccionada esta unidade de observação da realidade, considerou-se que o grupo de discussão focalizada (GDF), inserido nos modos de pesquisa utilizados pela investigação qualitativa, seria uma opção adequada e cujo fundamento se apresenta em seguida.

4.2.2. Grupo de Discussão Focalizada

Morgan (1998a) descreve o GDF como um método de recolha de dados que, recorrendo à discussão orientada, tem precisamente como objetivo compreender as experiências e crenças dos seus participantes acerca de determinado(s) assunto(s). Os participantes discutem as questões que vão sendo introduzidas pelo investigador. Assenta num processo de comunicação que liga o investigador e os participantes e, principalmente, liga os

participantes entre si. Permite a partilha e comparação de ideias, podendo mesmo permitir o “insight”, em alguns participantes, acerca do que é efetivamente relevante quanto ao(s) assunto(s) em questão.

Centrado num propósito bem definido, o investigador determina as questões a colocar e o grupo de participantes. Cria uma situação de investigação capaz de produzir muita informação, isto é, uma quantidade significativa de matéria discursiva, num curto espaço de tempo e com um elevado número de participantes. Permite aprofundar o conhecimento acerca da experiência do grupo e aceder a conversas intragrupais que contêm temas e categorias com origem em situações reais. Como o objetivo era fazer emergir na interação grupal os significados dos vários atores sobre a vivência retrospectiva de uma experiência comum, optou-se pelo GDF como método mais adequado para a recolha de dados.

Este método pode servir diferentes propósitos, nomeadamente, identificação de problemas, planeamento, implementação ou avaliação da intervenção. Foi com o objetivo de avaliar em que medida a intervenção desenvolvida capacitou a equipa técnico-pedagógica para a sua prática em contexto de trabalho que se recorreu à sua utilização.

A conciliação com outros métodos de recolha de dados não se justificou pois o que se pretendia era aprofundar o conhecimento sobre um contexto, uma circunstância, uma experiência específica, através da discussão entre os participantes, através da partilha e comparação das suas vivências, sentimentos e opiniões.

4.2.2.1 Planeamento

O guia para orientação do grupo de discussão³ foi elaborado tendo em conta os objetivos da investigação e diferentes tipos de questões sugeridos na literatura (Kruger, 1998a): uma questão de abertura, não como “quebra-gelo”, pois as participantes já se conheciam, mas sim como sinal de início, uma questão de introdução do assunto em discussão, seis questões chave alusivas a aspetos centrais e uma questão de finalização, para sumariar ideias e fechar o grupo.

Como se pretendia explorar as perceções das técnicas de RVC e formadoras acerca do processo e efeitos da construção e utilização da PPR, as questões, genericamente,

³ O Guia para Orientação do GDF encontra-se no anexo III

abordaram: exploração do processo de construção da PPR (facilitadores, obstáculos, aspetos a melhorar); exploração dos efeitos da participação neste processo de construção e da posterior utilização do recurso técnico concebido, em termos individuais e coletivos; exploração da transferibilidade do recurso PPR para outros contextos de atividade.

Na fase de planeamento também foram previstos os requisitos logísticos para a realização do GDF, nomeadamente: o espaço, o equipamento, o material e a data (Morgan, 1998b).

O grupo de discussão decorreu nas instalações do CNO da ADEIMA, em Matosinhos, no dia 13 de junho 2013, tendo a duração aproximada de 1h30'. Estiveram disponíveis para o efeito 2 salas – uma para acolhimento das participantes e a outra para realização do grupo propriamente dito.

O equipamento e mobiliário utilizados envolveram: 1 câmara de filmar, 1 tripé, 1 iphone – dictafone (gravador de som), 1 mesa retangular e 7 cadeiras, 1 máquina de café, 1 mesa e 8 cadeiras de apoio ao acolhimento. Relativamente a materiais e outros destacam-se canetas e água, café, biscoitos e chocolates para o acolhimento inicial.

4.2.2.2. Recrutamento dos Participantes e Moderação

O grupo foi constituído através de uma estratégia de amostragem intencional, pois a seleção dos participantes foi realizada de acordo com os objetivos do GDF (Morgan, 1998b). Assim, partindo de uma lista pré-existente – os 10 elementos da equipa do CNO que participaram e utilizaram a PPR, foram selecionados 6 participantes⁴ (Morgan, 1998b), com os seguintes critérios: representarem as 2 funções técnicas (técnica de RVCC, formadora) mais envolvidas na construção da PPR; no caso das formadoras, serem representativas de todos os grupos de docência implícitos nas áreas de competências-chave dos RCC dos níveis básico e secundário – 3; no caso das técnicas de RVC, terem a mesma representatividade das formadoras; representarem as mais envolvidas na construção da PPR (com base nos registos de participação nas sessões de trabalho realizadas entre 2008-2009).

Recorreu-se à colaboração de uma moderadora externa ao CNO da ADEIMA e à intervenção em estudo, mas com conhecimento e experiência de trabalho neste tipo de

⁴ O Quadro de Caracterização das Participantes no GDF encontra-se no anexo IV.

contexto de educação e formação de adultos e licenciada em psicologia. Tal opção sustentou-se no facto da investigadora ter desempenhado funções de coordenação do Centro, portanto de chefia e trabalho direto com as participantes no GDF, o que poderia representar um comprometimento para ambas as partes, dificultando a moderação imparcial da discussão do grupo e influenciando as respostas das participantes, nomeadamente, no sentido da desejabilidade social.

4.3 Procedimento de Tratamento e Análise de Dados

A recolha e registo de dados foram realizados com recurso a gravações vídeo e áudio. Salvaguardam-se aqui as preocupações éticas com a autorização das participantes para se proceder ao registo audiovisual da discussão e com a garantia da confidencialidade da informação obtida. Cada participante foi informada acerca da investigação em causa, dos seus objetivos, da responsável e âmbito de realização, tendo assinado uma declaração de consentimento informado⁵.

A visualização e audição das gravações permitiram a transcrição da discussão na íntegra e a sua posterior análise sistemática. Uma vez que se tratava apenas de um GDF, os procedimentos subsequentes, inspirados na análise de conteúdo, foram realizados manualmente e com recurso a uma aplicação informática de processamento de texto.

Como descreve Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, isto é, de qualquer veículo de significados de um emissor para um recetor, que visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos (significados) das mensagens, bem como dos seus significantes (forma), indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O que caracteriza a análise de conteúdo é pois a inferência, mas também ela está sujeita à discussão abordagem quantitativa – abordagem qualitativa, conforme se baseie ou não em indicadores (variáveis de inferência) quantitativos. A análise qualitativa, não rejeitando

⁵ A Declaração de Consentimento Informado encontra-se no anexo V.

toda a quantificação, caracteriza-se pelo facto da inferência ser fundada em indicadores como a presença (ou ausência) de um índice e não como a frequência da sua aparição.

A natureza do material a analisar influi na escolha do tipo de abordagem a considerar. Baldin (2011:143) afirma que “mensagens provenientes de um único ou de vários emissores, mas irreduzíveis à normalização (singularidade da expressão, da situação, nas condições de produção e da finalidade no objetivo da comunicação), como é o caso do GDF a analisar, orientado por um guia semidiretivo “que se apresenta como um todo, como um sistema estruturado segundo leis que lhe são próprias e portanto analisável em si, ou incomparável”, conduzem ao afastamento da quantificação, da normalização e à aproximação ao particular, ao acontecimento.

Os objetivos de investigação, as questões chave do GDF conduziram o foco geral de análise, a leitura sistematizada do material discursivo recolhido. Procuraram-se as tendências, os padrões de reposta no grupo, sem desvalorizar a variedade e diversidade de respostas. Foram considerados diferentes tipos de informação (Kruger, 1998c): as palavras, o texto, o seu significado e outros fatores envolvidos na comunicação (linguagem corporal e tons de voz, por exemplo); o contexto, isto é, a interpretação das respostas à luz do seu estímulo gerador (questão do moderador, comentário de outro participante, por exemplo); consistência interna, isto é, a presença, a extensão, intensidade e estabilidade com que é tratado um tema e especificidade das respostas, isto é, se baseadas na experiência e específicas ou se vagas e impessoais.

Recorreu-se a uma análise sistemática que evitasse perceções seletivas das respostas com vista a confirmar uma visão esperada, quanto ao processo e efeitos da construção e utilização da PPR. Através de um processo de comparação, os dados foram sendo codificados, etiquetados, no sentido de se definirem categorias às quais correspondem segmentos de dados. Este processo foi sendo revisto – revisão da informação associada a cada categoria, revisão dos limites de cada categoria e reorganização das mesmas. Como afirma Kruger (1998c), este processo de codificação axial permite segmentar os dados e reorganizá-los numa nova versão. O objetivo foi identificar semelhanças conceituais, temas, categorias, trabalhar o poder discriminativo dessas mesmas categorias e encontrar tendências, padrões de reposta.

Num primeiro momento, procedeu-se à leitura da transcrição. Uma leitura não só temática mas também da “maneira de dizer”, como o clima e ritmo da discussão, estilo de

participação, sequência e ênfase das intervenções ou a utilização do “nós” (colocação à distância, generalização) e do “eu” (aproximação, envolvimento pessoal).

Posteriormente, recorreu-se à utilização de duas matrizes de análise das respostas das participantes - matriz de recolha (do relevante) das respostas e matriz de semelhanças / diferenças das respostas⁶. Daqui, e considerando as questões chave do grupo de discussão, foi possível desenvolver um processo de categorização progressivo, com base na diferenciação e reagrupamento, por analogia, dos diferentes temas (núcleos de sentido que compunham a comunicação). Os temas, enquanto unidades de registo, permitiram compreender os eixos em torno dos quais a discussão se organizava e definir um sistema de categorias definitivo que, agrupando diferentes elementos (unidades de registo) sob um título genérico, permitiu a passagem dos dados brutos a dados organizados, dando a conhecer indicadores (invisíveis a nível dos dados em bruto).

O GDF representou um momento de encontro de seis elementos da equipa do CNO da ADEIMA, em situação de desemprego havia já dois meses, dada a decisão política de extinção dos CNO. Tal facto não perturbou a discussão que decorreu num clima de boa disposição. Por exemplo, mais do que uma vez, as participantes se autocorrigiram, com sentido de humor, pelo facto de se referirem à sua experiência profissional no CNO no presente, quando a mesma já se inscrevia no passado, ainda que recente.

Na discussão sobre as suas experiências de participação na construção da PPR e de utilização deste recurso técnico, não foi registada qualquer perturbação afetiva associada aos temas que foram emergindo.

A conversa fluiu num ritmo cadente, sem pausas relevantes, centrada na temática geral, com intervenção de todas as participantes que, frequentemente, se completava na construção conjunta do discurso, e com intervenção pontual da moderadora para introdução de questões ainda não tratadas e controle do tempo dedicada a cada uma delas.

A pertinência das questões seleccionadas foi confirmada pelo empenho e envolvimento das participantes. O recurso frequente à primeira pessoa do singular (“eu”, “para mim”) traduziu a proximidade e investimento pessoal de todas na experiência em discussão. A alternância com o uso de “nós”, embora traduzisse uma generalização, era mais utilizada

⁶ A Matriz de Recolha (do Relevante) das Respostas e a Matriz de Semelhanças e Diferenças das Respostas encontram-se no anexo VI.

para referenciar a equipa da qual fizeram parte e não tanto para significar um distanciamento face ao objeto de discussão.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresenta-se agora o sistema de categorias construído a partir da análise do material discursivo do GDF, evidenciando-o com uma seleção de citações das participantes. Emergiram três categorias, das quais duas agrupam subcategorias, conforme o quadro 2:

Categorias	Subcategorias
Processo de construção da PPR	Facilitadores Obstáculos Aspetos a melhorar
Efeitos da participação na construção e utilização da PPR	Aprendizagens Competência percebida Mudanças na prática da equipa Orgulho e pertença
Transferibilidade da PPR	---

Quadro 1 – Sistema de categorias emergente da análise de conteúdo do GDF

A análise do material discursivo trouxe à evidência uma série de elementos informativos que mais do que permitirem recuperar o processo de construção da PPR vivenciado pelas participantes, permitem aceder à reflexão que fazem acerca da razão de ser do que aconteceu. Isto é, mais do que descreverem a experiência vivida, interpretam porque é que o processo decorreu como decorreu e o que poderia ser melhorado.

Facilitadores – no conjunto, as participantes identificaram sete condições que facilitaram o decorrer do processo de construção da PPR, tendo sido enfatizada a primeira:

- possibilidade que a organização proporcionou à equipa de refletir e experimentar

P1 – [...] não era possível construir um documento desta dimensão de trabalho e com o tempo que nos ocupou sem termos a possibilidade de poder parar, de poder pensar, de voltar a fazer. Se calhar, noutro tipo de organização isto não seria possível [...] o tempo e esta possibilidade de poder errar e poder experimentar. Porque uma organização mais focada nos lucros, nos resultados [...] não pode dar esta abertura às equipas para poderem experimentar. Nós podíamos sempre experimentar [...] / P5 - [...] fazia parte da cultura da organização. / P1 - Acho que no final, a organização também tem a lucrar [...] acabou por ter o retorno daquilo que investiu em tempo [...] ao nível das práticas, da qualidade dos processos [...]

- envolvimento de toda a equipa na conceção e elaboração de um modelo e materiais próprios

P4 – [...] a possibilidade de nós podermos participar neste processo de construção, de reflexão, envolveu muito mais cada elemento da equipa e sentir que, pelo menos falo por mim, que aquele trabalho que estávamos a produzir é fruto do trabalho de todas, mas era meu também, é importante. Não sentir que alguém fez [...] inicialmente havia um Kit e nós tínhamos que aplicar aquelas atividades, e, no início, até não concordava tanto com aquela [...] “porquê aquela e não outra?”, “mas é aquele o kit”, “os especialistas pensaram nisto, desta maneira, é assim que temos de fazer!”[...] E, se calhar, aqui nós fomos um bocadinho as especialistas [...] entre aspas, e fomos criando, o nosso próprio modelo.

- estabilidade da equipa (ao longo do tempo)

P4 - O facto da nossa equipa também não ter sido alvo de grandes alterações [...] foi sempre uma equipa estável, foi-se mantendo a coesão da equipa. Acho que [...] foi fundamental.

- duração do processo

P6 – Nós tivemos sempre tempo para nos conhecermos e trabalharmos todas juntas [...] / P5 - São muitas horas, muitos dias, foram muitos anos sempre com as mesmas pessoas [...]

- experiência (anterior) da equipa

P5 - Também a experiência de fazer [...] de estar envolvida em processos RVCC há muitos anos. Todas nós já tínhamos vivido muito trabalho [...]

- apoio do consultor externo

P2 – [...] o apoio que nós tivemos do [...] consultor. / P3 – [...]eu reconheço que o trabalho com o consultor [...] foi de extrema importância. E para mim foi muito importante ter alguém de fora que me obrigasse a pensar sobre o tipo de intervenção que temos [...]

- coordenação da equipa

P4 – [...] as equipas funcionam e precisam sempre de ter um líder [...] uma líder, alguém que coordene [...] o papel importante que teve como elemento que sendo parte da equipa, estava um bocadinho mais distante [...] dos stresses do dia-a-dia, e que também nos fazia pensar [...] foi marcando o ritmo, não permitiu que as pessoas se desviassem [...] / P5 - E que tenha uma visão mais crítica [...] Às vezes, havia coisas que nós achávamos “está claro, aquilo está claríssimo”[...] E ela chegava e dizia “Não, não está, olha se “, “ah, realmente, pois, pois é! ”, não estava claro afinal.

Em síntese, as participantes consideram que foi determinante o facto de a ADEIMA ter possibilitado à equipa integrar na sua prática diária um processo de ação-reflexão, valorizando o desenvolvimento profissional dos seus recursos humanos como meio para qualificar os processos de RVCC desenvolvidos com os adultos. Nomeadamente, ter disponibilizado recursos financeiros que garantiram a colaboração de um consultor externo. As estratégias de apoio e de desafio cognitivo com que foi facilitando o processo em questão foram fundamentais. A participação da totalidade da equipa técnico-pedagógica na resolução de um problema comum, vivenciado no contexto profissional, a

possibilidade de tomar decisões conjuntas e criara soluções próprias foi um fator motivador. Fatores como a estabilidade da equipa técnico-pedagógica do CNO e a oportunidade de ação-reflexão prolongada contribuíram para a qualidade desenvolvimental desta experiência. Ainda de referir o património experiencial da equipa que, à semelhança de quaisquer outras pessoas em processo de educação e formação, constituiu o ponto de partida e ligação das aprendizagens subsequentes. O papel da coordenadora é também destacado como facilitador na medida em que manteve a intenção da intervenção, imprimiu-lhe ritmo e visão crítica.

Obstáculos – as dificuldades identificadas ao longo do processo de construção da PPR foram três, e referidas por quatro das participantes que enfatizam a primeira:

- constante revisão dos documentos escritos (na sequência do ciclo ação-reflexão)

P3 – [...] não só a primeira fase da elaboração, mas depois cada atualização que tinha de ser feita. À medida que nós repensávamos a nossa prática, no dia-a-dia, tínhamos que fazer mudanças na PPR [...] eram mudanças [...] que implicavam [...] podia ser uma mudança [...] pontual, numa sessão, mas que implicavam rever, depois toda a planificação. E isso sim era um trabalho penoso. / P6 – [...] não se pode dizer que fizemos aquilo em 2008/2009, nós começamos a fazer e acho que nunca parámos de ir atualizando, de ir melhorando, nós fomos sempre pensando naquilo que íamos fazendo [...] isso era uma marca que nós tínhamos. E estávamos sempre à procura de ir atualizando [...] tirávamos coisas que já não faziam sentido, na altura parecia que fazia mas passado alguns meses ou às vezes depois de ter posto em prática [...] pensávamos que realmente tínhamos de alterar algumas e claro que isso implicava com tudo [...] com toda a gente [...] / P1 – [...] o facto de mudar alguma coisa, obrigava a reformular quase o processo inteiro [...] o trabalho era tanto e o tempo que tínhamos, também não era fácil de conciliar que por vezes pode ter sido, um bocadinho limitativo [...] às vezes tínhamos vontade de mudar e não mudávamos, porque isso implicava muitas horas de trabalho.

- conciliação do processo de construção com a atividade profissional diária

P4 – [...] uma das dificuldades foi conciliar a elaboração do documento, com o trabalho do CNO. Essa parte foi bastante complicada. / P5 - A construção daquele documento era algo complexo. Não só aquilo que lá pusemos mesmo, mas depois a organização, a estética, é difícil de construir [...] isso dava algum trabalho técnico [...] complicava a nossa vida.

- dependência do ritmo do feedback dos adultos

P4 – [...] como o trabalho que desenvolvíamos era dirigido aos candidatos e às candidatas, o feedback deles também era importante. E nós dependíamos muito, também, do feedback dos candidatos e do trabalho que eles conseguiam fazer [...] se por algum motivo os candidatos não respondiam, obrigava muitas vezes a repensar e a reformular, para que conseguíssemos ter, digamos, a matéria-prima [...] que é o trabalho que as candidatas e os candidatos produzem, naquele timing, para depois nós podermos continuar a conduzir as sessões.

Em síntese, os obstáculos identificados neste processo, prendem-se com o trabalho de revisão documental constante, induzido pelo processo de ação-reflexão, que, à medida que a PPR foi adquirindo dimensão e dadas as suas características estruturais, se tornava mais

exaustivo e difícil de conciliar com todas as atividades que caracterizam o funcionamento do CNO. Como o processo de construção da PPR também envolvia a auscultação e reação dos adultos em relação às atividades e materiais que iam sendo produzidos, o ritmo do seu feedback nem sempre era compatível com o desejado pela equipa, o que provocava momentos de espera.

Aspetos a melhorar – quatro das participantes identificaram três aspetos do processo de construção da PPR, ou melhor do seu produto final, que fariam diferente, melhorariam, se recomencessem a experiência de participação, enfatizando o primeiro:

- estrutura e “design” da PPR

P1 – [...] tornar a PPR num documento único [...] porque ela é um monte de documentos gigantesco, pastas dentro de pastas, não é funcional [...] é um defeito [...] entrar na dinâmica da PPR em termos [...] funcionais é complicado. Porque a estrutura é “chata”. / P2 – [...] nós nunca pensámos na dimensão disto, fomos fazendo uma sessão, depois outra [...] / P1 - O problema também é esse, é que estivemos a trabalhar sempre numa versão que já existia [...] no início, era a primeira vez que estávamos a criar, se calhar não foi pensado [...] E quando estamos a trabalhar versões em cima de versões, acaba por ser complicado [...] já é complexo o layout [...] agora fazíamos de uma forma muito mais funcional, que nos poupava muito mais tempo, e tinha esse defeito, o trabalhar em cima de versões que já existem [...] Não é fácil apagar tudo o que já está feito, e voltar a fazer tudo de novo, porque isso também ia demorar muito tempo. Mas a verdade, é que se agora tivéssemos que recomençar, teríamos que fazer isso. Criar um documento completamente diferente, num formato diferente, até digitalmente diferente.

- enquadramento teórico da PPR

P4 - Fizemos alguns enquadramentos teóricos [...] / P1 – [...] A PPR são partes. Pensando naquilo como um documento único são vários capítulos e não há um prefácio, por assim dizer [...] Não há uma introdução que explique exatamente o que é que é a PPR, como é que isto surgiu, como é que se aplica [...] E isso era uma das coisas que se deveria ter feito [...] para apresentar, por exemplo, para mostrar a alguém [...] falta ali um enquadramento. Tem uma introduçãozinha, não é, tem qualquer coisa, mas [...] não faz um enquadramento real do que é a PPR.

- a uniformização da linguagem da PPR

P3 – [...] alguma uniformização na linguagem que eu penso que às vezes nos escapava. Como nós dividíamos trabalho [...] Havia esforço, mas mesmo assim havia sempre alguma coisa que nos escapava [...] uma fazia uma parte, outra fazia outra [...] e naturalmente, temos todas formas diferentes de refletir e de escrever [...] se calhar, podendo agora fazer isso [...] olhar para o todo e uniformizar a linguagem.

Em síntese, quanto ao modo como decorreu o processo de construção da PPR não surgiram evidências quanto à necessidade de introduzir melhorias. Estas foram focalizadas no seu produto final, na PPR enquanto recurso técnico. Quanto à forma, fisicamente (formato digital), a PPR deveria ser apresentada como o documento único que é e não como um conjunto de ficheiros. Dada a grande dimensão, a sua estrutura e o seu “design” deveriam ser simplificados. No que se refere ao conteúdo, apesar dos esforços de revisão que foram

realizados, e uma vez que se procedeu a várias atualizações, deveria ser uniformizado o estilo de escrita. Muito importante, e no sentido de se poder disseminar este produto, seria melhorar a sua introdução – explanação de objetivos e estrutura organizativa e enquadramento teórico.

Numa outra categoria encontramos temas que remetem para os significados atribuídos aos efeitos da participação no processo de construção e utilização da PPR, isto é, para os ganhos, quer individuais, quer coletivos (da equipa). O material discursivo referente a esta categoria, quer pela sua extensão, significativamente superior às restantes, quer pela intensidade e diversidade das participações, traduz a importância e o valor que todas as participantes, sem exceção, lhe atribuem. É unânime que a participação na experiência de construção e utilização da PPR foi envolvente e produziu mudanças, individuais e coletivas, em termos de atitudes e comportamentos, que, nalguns casos, já se repercutiram noutros contextos.

Aprendizagens – todas as participantes referenciaram diversas aprendizagens, de conhecimentos e competências, que se organizaram em torno de quatro áreas:

- aquisição de conhecimentos

P2 - Eu acho que nos obrigou a ler muitas coisas e penso, no meu caso, tomei conhecimento de certas teorias, de formas de pensar que até então não conhecia [...] um autor que é o Edward de Bono que fala muito das questões da criatividade, do pensamento lateral. / P1 – [...] nós temos funções diferentes, e ganhava, enquanto formadora, com aquilo que, por exemplo, as profissionais que tinham uma formação em psicologia traziam para a PPR. Quer dizer, por exemplo o uso dos mapas mentais e toda a literatura em que elas investiram, depois tinha um efeito também na nossa na visão, [...] “a C. leu o livro tal e tem uma ideia tal, partilha com as colegas, vamos concretizar, mas é preciso que essa ideia vá de encontro ao referencial. Ora no referencial, se calhar, as formadoras estão mais à vontade. Portanto, vamos procurar as formadoras. As formadoras, depois também têm de entrar na lógica do novo conceito que a colega traz”. Portanto, isto tudo obrigava a partilhar muito conhecimento, de muitas áreas, não é. Portanto, mas aí também, não é só a PPR, os próprios referenciais eram de tal maneira, principalmente o de secundário, eram de tal maneira cruzados em termos de áreas que nos obrigavam muito a trocar ideias e a aproveitar um bocadinho de cada área de saber que trazíamos. / P4 – [...] cada uma tinha a sua visão e tinha o seu próprio estilo e maneira de pensar sobre os assuntos. A maioria das pessoas, como já foi dito, já trazia experiência de conceção de materiais, de dinamização de grupos, portanto, eu acho que no início gerou ali algum conflito que foi positivo [...] Eu sinto que aprendi bastante com elas até do ponto de vista da utilização, por exemplo, das tecnologias, porque mesmo para construir a PPR houve coisas que aprendi com as colegas [...] do ponto de vista da utilização do Word, do PowerPoint e isso são aprendizagens que valorizo. E depois, também as diferentes visões sobre o mesmo assunto e a forma como isso pode ser abordado.

- desenvolvimento de competências de trabalho em equipa

P6 - Acho que o trabalho em equipa foi uma das aprendizagens. / P1 – [...] obrigou-nos a perceber exatamente o que é que realmente, cada uma fazia e em que momento... construir a PPR promovia muito a articulação entre todos os elementos da equipa [...] E mais uma vez, enquanto formadora [...] porque eu acho que os formadores e professores estão um bocadinho limitados a trabalhar sozinhos [...] Dentro de uma sala de aula, dentro de uma sessão de formação, não está mais ninguém, nós

somos donas e senhoras da sessão [...] o facto de termos de trabalhar mais em equipa, também mudou um bocadinho isso. / P5 - Até porque, passamos a fazer, por exemplo, sessões partilhadas. Muitas sessões em que estávamos duas e três a apresentar ou a explorar ou depois a trabalhar com os candidatos [...] é uma dinâmica muito diferente [...] / P6 - [...] é como os atores no palco [...] Têm que respeitar os tempos uns dos outros, não é, as deixas [...] Claro que não perdemos, ninguém perdeu tempo de antena, até porque o objetivo não era ter. Mas a verdade é que nós enquanto formadoras ou professoras temos o tempo de antena, é nosso [...] Ali, acho que se perdia isso, perdia-se mas não no sentido negativo, ou seja, o foco estava mais no objetivo a atingir, portanto, nós fazíamos isso facilmente, não era qualquer problema partilhar a sessão. / P1 - Tomamos mais consciência de que aquilo que nós fazemos vai implicar o trabalho da pessoa que entra a seguir em processo [...] e somos responsáveis pelos outros elementos da equipa também. / P4 - E isso, às vezes, em mim, tinha um efeito ansiogénico, que era quando alguma colega formadora dizia “Mas olha, eles não estão a fazer aquilo que...” ou “isto aqui não é assim, vocês precisam de explorar mais aquilo ou de fazer mais...”, esses momentos eram um pouco complicados. Porque eu, às vezes, pensava assim “mas o que é que eu... será que sou eu que tenho ou são vocês que a determinada altura terão de ser capazes de...” ou “então ensinem-me como é que eu posso...”. E até fizemos aquelas sessões do trabalho com o referencial [...] em que as colegas nos explicavam, descodificavam o referencial, para nós, profissionais, depois podermos também atuar de uma forma muito mais intencional. E julgo que ainda podia aprender mais em relação ao próprio referencial. Mas também, pronto, cada uma tem o seu papel não é. Não podemos querer que as formadoras fiquem especialista na nossa área, nem nós especialistas nas áreas das formadoras. Eu acho que realmente, essa foi uma grande aprendizagem.

- desenvolvimento de competências específicas de educação e formação

P6 - [...] a capacidade de refletir sobre [...] o formador enquanto facilitador, procurar que isso realmente fosse assim, as profissionais de RVC e formadoras, aqui não estava a fazer a distinção. Acho que é alguma coisa que fica. / P1 - [...] eu acho que há aqui a questão de tomarmos real consciência de que aquilo que os candidatos produzem depende de nós, não deles. Portanto, nós não podemos transferir a responsabilidade para eles porque se eles não fazem é porque não fizemos alguma coisa bem. E a isto, nós dizemos “tudo bem”, mas tomar realmente consciência disso, é muito mais complicado e mexe com a nossa autoestima profissional: “não eu fiz bem, eles é que não estão a responder”, errado, “eu é que tenho de fazer bem, para eles fazerem”, isso às vezes é duro, às vezes custa [...] / P4 - Eu acho que também mudou a minha forma de pensar ou de planificar futuras formações ou apresentações que precise de fazer. Acho que um dos princípios teóricos que fundamentam a PPR são as questões da andragogia e a forma como os adultos apreendem e eu acho que isto mudou um bocadinho a forma de eu pensar [...] centrada na pessoa ou num público-alvo. Lá está, como tentávamos que os candidatos tivessem acesso à informação, utilizando os termos que são técnicos, mas fizemos sempre isso de uma forma muito simplificada, não é. E eu acho que deu assim uma visão de como é que podemos tornar as coisas simples. Esse exercício foi difícil, pelo menos para mim [...] enquanto profissional, também me ajudou na forma como eu depois interagia com as pessoas, uma grande preocupação com o público, a atenção mais centrada neles do que em nós [...]

- desenvolvimento de competências pessoais

P3 - Mas o facto de construir aquele modelo e de o termos mudado tantas vezes, deu-nos uma visão crítica muito abrangente, não só sobre nós mas também sobre os outros. Depois mais importante que olhar os outros é olharmos para nós próprios [...] / P6 - [...] tenho outras ferramentas para questionar. Tenho mais cuidado, claro que a experiência agora também é outra, tenho mais cuidado, questiono muito mais, mas dá-me muito mais trabalho. / P4 - [...] desenvolvimento pessoal, no sentido em que foi necessário aprender a gerir muito stress e o tempo [...] conseguir fazer várias coisas ao mesmo tempo [...] Flexibilidade e adaptabilidade. Porque muitas vezes a pessoa entrava aqui e tinha que utilizar esta estratégia, e uma hora depois já estávamos a fazer outra coisa [...] a própria articulação, as diferentes visões, eu acho que isto para mim foi uma das grandes aprendizagens, as competências relacionais.

Em síntese, as participantes atribuíram ao processo de construção da PPR o significado de processo de aprendizagem realçando como ganhos a aquisição de novos conhecimentos

teóricos, quer por investimento pessoal em consultas bibliográficas, quer por partilha entre os elementos da equipa com formação em diferentes áreas de saber, e o desenvolvimento de novas competências. Nomeadamente, competências de trabalho em equipa, competências específicas de educação e formação, em que o educador/formado é um facilitador da aprendizagem, centrado no aprendente, e competências pessoais, como, flexibilidade, adaptação, flexibilidade e de relacionamento interpessoal.

Competência percebida – no discurso analisado são recorrentes as referências que apontam para o fortalecimento das conceções pessoais de controle e autoeficácia face aos desafios profissionais, face à tomada de decisão, resolução de problemas e exposição ao exterior, em todas as participantes:

P4 - Mais capazes. A minha resposta é afirmativa [...] construirmos a PPR permitiu-me a mim, enquanto profissional, perceber melhor a minha intervenção e perceber o que é que as formadoras precisavam e, portanto o que é que era de facto importante eu, profissional, fazer para obter aquele resultado [...] o sentir que eu conseguia dar resposta, ou ajudar os candidatos a produzirem, para darem resposta depois às próximas fases, fez com que me fosse sentindo cada vez mais segura e a perceber também melhor todo o processo [...] de facto, sinto-me muito mais competente. / P2 – [...] dava mais segurança, mais estrutura [...] até na questão da forma de pensar nos planos de sessão, pormo-nos no ponto de vista do outro, a estruturação dos objetivos [...] tudo isto, acho que contribuía para irmos com mais certeza daquilo que íamos fazer durante as sessões. / P6 – [...] dava-nos alguma segurança, organizava-nos o pensamento, com margem devida para alguma mudança que tivesse que acontecer naquela sessão, naquele dia ou naquela fase do processo, mas acho que nos assentava as ideias, “é este o caminho” [...] por muitas outras tarefas que tivéssemos, e nós tivemos sempre várias tarefas, por muita gente que tivéssemos à nossa volta, um bocadinho antes, era sentar, ver, “ok, eu estou aqui” e já sabíamos [...] era quase um momento de concentração [...] Também tínhamos os materiais, os recursos que nós utilizávamos, estavam sempre disponíveis na prateleira [...] havia sempre cópias [...] Portanto, sabendo eu que tinha de fazer uma quinta sessão, sabia exatamente quais eram os materiais [...] isso acho que estruturou muito, organizou muito o pensamento [...] / P3 - E mesmo do ponto de vista da planificação do processo [...] Nós tínhamos toda a flexibilidade para irmos adaptando, em função das pessoas que tínhamos, do tempo que tínhamos, da intervenção que tínhamos numa sessão em particular, e, às vezes, acontecia questões importantes não serem abordadas numa sessão porque não houve tempo, porque não se proporcionou. Na sessão seguinte, nós sabíamos que qualquer coisa tinha falhado e então podíamos ir à PPR rever quais eram os objetivos da sessão anterior e tentar implementá-los e trabalhá-los na sessão seguinte. Permitia-nos sempre fazer uma revisão do que tinha sido feito, ver se não tinha escapado nada que era importante e passarmos à fase seguinte. / P6 - E depois também tivemos a oportunidade de mostrar [...] Fazia parte da filosofia da organização querer mostrar. Nunca escondemos nada. E houve algumas situações em que nós mostramos precisamente como fazíamos, de uma forma completamente aberta e disponibilizávamos sempre tudo [...] éramos convidadas para mostrar como é que fazíamos [...] E acho que isto é o reconhecimento [...] / P5 - Estávamos seguras [...] Estávamos seguras do nosso trabalho [...] não tínhamos problemas em partilhá-lo e isso também contribuiu para algum reconhecimento [...] do exterior.

Em síntese, na análise do material discursivo surgem evidências que apontam para o facto do processo de construção e utilização da PPR se ter constituído como um processo de empoderamento na medida em que as participantes se tornaram mais capazes de resolver problemas e tomar decisões de modo independente no seu contexto profissional, aqui operacionalizado na competência percebida. São evidentes as percepções de mestria e

controle que têm em relação ao desenvolvimento de processos de RVCC e à utilização do recurso PPR como meio para atingir os seus objetivos.

Mudanças na prática da equipa – objetivamente é a categoria a que reporta maior extensão de material discursivo, com vários contributos de todas as participantes, destacando-se duas grandes mudanças:

- melhoria do trabalho em equipa

P1 - A PPR obrigava-nos a trabalhar em equipa e isso, acho que é fundamental [...] Aliás não é muito fácil fazer um processo rvcc sem se trabalhar em equipa. Agora que, facilitou e que nos obrigou a pensar e a articular melhor, obrigou. / P3 – [...] um benefício tem a ver com a articulação entre profissionais de rvcc e formadoras, mesmo entre profissionais, eu sinto isso. O fato de haver um documento que nos dissesse quais eram os procedimentos, os métodos que nós tínhamos de usar, acho que nos obrigou a repensar um bocadinho a nossa intervenção e termos uma intervenção mais aproximada, respeitando a nossa individualidade. Esta mudança, eu senti ainda mais em relação à intervenção das formadoras. / P6 – [...] obrigou-nos a estar muito juntas e a pensar muito em voz alta, umas com as outras, a conhecer, tanto que somos todas de áreas de formações diferentes [...] olhar para o mesmo documento, com o mesmo objetivo, isso levou-nos a conhecer também um bocadinho melhor, cada uma de nós, a perceber o que é que uma pode fazer, porque, aliás, o trabalho foi sendo dividido conforme as características de umas e outras. Um são melhores numa coisa, outras são melhores noutra e, depois, na prática, como sabíamos o que é que cada uma podia fazer, a forma de trabalhar de cada uma, acho que resultou [...] Na altura, metade da equipa tinha entrado há muito pouco tempo[...] Portanto, não nos conhecíamos todas assim tão bem [...] obrigou-nos a sentar e a definir um plano para todas, acho que isso também foi importante. São coisas que na altura não nos apercebemos, mas à distância e pensando sobre o assunto, acho que sim. / P3 - Acho que aproximou mais as pessoas do ponto de vista interpessoal [...] eu sinto que as conheci melhor que me aproximei mais delas também devido à PPR [...] Não só nas sessões de bastidores, de preparação da PPR [...] mas também depois, no âmbito da prática profissional que nos obrigava a falarmos umas com as outras e dizer “olha, correu bem” ou “não correu bem” [...] / P6 – [...] acho que melhorou a comunicação. / P4 – [...] o que vocês diziam no início “umas têm mais jeito para isto” ou “gostam mais daquela parte” ou “sentem-se mais à vontade a fazer isto”, acho que o conhecermos isso, foi fundamental. Porque houve alturas em que era preciso ser alguém a fazer e sabia-se que aquela é que tinha jeito, “eu que até não gosto, não me sinto bem, não faço”, e isso criava bom ambiente. / P6 – Na PPR acho que nós tivemos a oportunidade de mostrar algumas das nossas potencialidades e algumas das nossas fragilidades e acho que a partir daí ficaram tão bem demonstradas que muitas vezes, sendo preciso fazer alguma coisa, já se sabia qual era a pessoa a quem ia calhar a tarefa, ou quais as pessoas que estavam mais, entre aspas, vocacionadas para aquela tarefa. / P1 - Mas isso também é um bom trabalho de equipa que é aproveitar as potencialidades de cada um. / P1 – [...] acho que também contribuiu para profissionalmente melhorar o relacionamento, mesmo que às vezes pessoalmente, não fosse o melhor, não é. Mas conseguir separar o pessoal do profissional, era para trabalhar, trabalhava-se e trabalhava-se em equipa [...] Quer dizer, cada uma tem a sua personalidade mas isso não afetava o trabalho, o trabalho da equipa estava a funcionar bem. / P2 – [...] promoveu também a proximidade. Eu sentia que, quando nós trabalhávamos em conjunto [...] mesmo que nós não tivéssemos muita confiança com uma certa pessoa, acho que havia uma abertura para dizer “olha, acho que assim ...”, “faz antes assim...”, “se calhar não está tão bem”.

- aumento da qualidade dos processos de RVCC desenvolvidos

P4 – [...] uma das vantagens [...] a coletânea surgiu na altura em que o processo de reconhecimento de nível secundário começou a ser implementado [...] E houve também uma tentativa de aproximarmos o processo que fazíamos no nível básico às exigências do nível secundário. E eu vejo isso, não sei se os candidatos e as candidatas percebem da mesma forma, mas eu considero ter sido uma vantagem, porque de alguma maneira inovamos no nível dos processos de rvcc do nível básico. Não sei se a exigência terá aumentado. / P6 – [...] lembro-me perfeitamente de ter pessoas que

começaram e que suspenderam ou abandonaram o processo a meio e que depois regressaram, vinham e “agora sim, estou a perceber”. / P1 – [...] a PPR também ajudava nisso [...] principalmente a parte dos procedimentos [...] Na parte dos procedimentos nós tínhamos que descrever as sessões com algum pormenor [...] Claro que tinha flexibilidade para nos adaptarmos às situações, mas os procedimentos estavam lá pormenorizados. E colocarmo-nos nesse papel de passar para escrito o que nós fazíamos, de pensar o que é que ia acontecer se nós fizéssemos aquilo, também nos obrigava a estruturar a sessão de uma forma lógica. Portanto, sequencialmente tinha que tudo fazer muito sentido. Se não fizesse sentido escrito, na sessão provavelmente também não ia fazer. Portanto, e mesmo a maneira e a forma como nós descodificávamos o referencial, também estava lá descrita e isso obrigava-nos “ora bem, se calhar assim fica um bocadinho complicado, portanto, é melhor pensar em simplificar”[...] Portanto, obrigar-nos a passar para a linguagem escrita aquilo que nós fazíamos na sessão, obrigava-nos a pensar muito bem, naquilo que íamos fazer. / P2 - Outra vantagem foi [...] antes nas atividades que eram utilizadas os adultos não experimentavam propriamente na sessão, e com a implementação da PPR nós tínhamos uma preocupação muito grande de utilizar atividades mais práticas, exercícios [...] em grupo na própria sessão. Portanto, eles já saíam dali com alguma coisa feita, com uma discussão, com algum tema, com uma situação tratada que depois em casa podiam desenvolver e completar muito mais. / P4 – [...] o nosso trabalho acabou por responsabilizar mais, cada candidato, no seu próprio processo de desenvolvimento. / P1- [...] no início nós queríamos criar um manual de procedimentos [...] eu tinha aquela sensação “isto não promove muito a individualidade” porque estamos a uniformizar procedimentos [...] Depois vim a verificar que não. Precisamente porque ao estarmos sempre a renovar, a alterar a PPR, acabou por deixar de ser tanto um simples manual de procedimentos, para passar a ser o reflexo do processo, do nosso trabalho. E aí [...] não foi por causa da PPR diretamente que nós começamos a trabalhar assim com os candidatos, mas foi porque pensamos tanto sobre aquilo que nós fazíamos que acabamos por alterar os procedimentos, fazer sessões mais dinâmicas. / P5 – [...] não foi a PPR que nos obrigou a ser assim, foi a reflexão, o trabalho que estávamos a implementar que nos obrigava a pensar, obrigava-nos a refletir sobre a forma como era feita a intervenção com os candidatos [...] / P6 – [...] nós evolvíamos-nos muito mais nos processos e depois partilhávamos o bom e o mau mais facilmente [...] lidávamos com as situações de uma forma muito mais tranquila e muito mais natural [...] / P4 – [...] muitas vezes ajudou na gestão de conflitos [...] muitas vezes o grupo que tínhamos não era o mais fácil, as pessoas às vezes não tinham uma relação tão boa connosco [...] O facto de eu saber exatamente, o que é que a colega a seguir ia fazer, porque é que ela ia fazer, porque é que ela ia dizer assim [...] porque [...] as pessoas relatavam muitas vezes “a sua colega disse para eu fazer isto assim”, eu conseguia com muito mais propriedades explicar “a colega poderá ter dito dessa forma, mas aquilo que ela quis dizer foi isto”. Eu acho que aí houve uma grande união, tínhamos todas o mesmo discurso [...] / P6- Sim, porque a uniformização não era só no procedimento escrito. Nós sabíamos que quando eles diziam “mas a colega não disse isso” era impossível ela ter dito aquilo [...] Conseguíamos defender-nos umas às outras [...] Independentemente das relações pessoais, acho que em termos profissionais nós vestíamos, tínhamos a camisola vestida [...] Nós dentro da organização, nós estávamos dentro de uma equipa independentemente da relação pessoal [...]

Em síntese, ainda que no campo do percebido e não do observável, as participantes referem várias mudanças nos seus comportamentos profissionais, como resultado da sua participação no processo de construção e utilização da PPR. As práticas da equipa do CNO sofreram alterações em dois níveis distintos, embora interrelacionados - a nível do seu funcionamento interno e a nível do desenvolvimento dos processos de RVCC. Quanto ao primeiro é referido o aumento do conhecimento interpessoal e melhoria do relacionamento, a tomada de consciência das fronteiras e zonas de interceção dos diferentes papéis profissionais, a capacidade de auto-organização, nomeadamente distribuição de tarefas de acordo com potencialidades individuais, funcionamento integrado e profissionalismo. O aumento da qualidade dos processos de RVCC tem por base um planeamento minucioso que garante a intencionalidade da intervenção, esta é efetivamente centrada nas

caraterísticas e necessidade das pessoas a quem se dirige, os procedimentos realizados são rigorosos e consistentes.

Orgulho e pertença - Verificou-se ainda nesta análise que o envolvimento nesta experiência no Centro desencadeou sentimentos de orgulho e pertença referidos por três participantes:

P5 - Na altura eu não vi a utilidade de tanto trabalho, não percebi que era tão importante. Hoje olho para trás e tenho muito orgulho de termos feito este trabalho [...] ainda, recentemente, falávamos sobre os sítios onde os documentos são todos diferentes, toda a gente faz de formas diferentes. E nós não. Nós podemos dizer que lá em casa, não era assim. Nós fazíamos de outra forma. Tínhamos uma forma que era comum a todos, sem perder a individualidade, naturalmente, mas era comum. / P4 – [...] eu sinto-me muito orgulhosa de ter participado, de ter colaborado neste trabalho, neste processo. / P2 – [...] e uma das coisas de que me orgulho, que até então em nenhum trabalho que estive tive essa possibilidade, foi quase a sensação de deixar uma obra feita, poder passar para o papel todos os questionamentos e dúvidas e também aprendizagens que nós fomos fazendo, deixamos ficar escrito.

As participantes referem que a oportunidade de produzir um registo escrito das suas práticas e reflexões, foi uma oportunidade de consubstanciar uma “obra de autor”, a qual se orgulham de ter assinado.

Quanto à utilidade da PPR noutros contextos de atividade, o grupo fez referência, essencialmente, à transferibilidade, não propriamente do recurso, dada a sua especificidade, mas das linhas orientadoras que estiveram subjacentes à sua elaboração – planificação de intervenção multiprofissional integrada e registo sistematizado das práticas profissionais, em formato de portefólio reflexivo; há ainda referência à possibilidade de utilização parcelar de alguns dos instrumentos deste recurso em atividade que não de RVCC:

P1 – Qualquer situação que implique trabalhar em grupo e aplicar determinados procedimentos várias vezes. Claro que depois o conteúdo tem que ser adaptado a cada situação [...] E, principalmente, a forma como foi feita, esta possibilidade de a poder ir alterando [...] Não ser um documento estanque. / P6 - Tudo que implique pensar num projeto [...] Se pensarmos na forma como o podemos planificar, o que é preciso, as fases desse projeto, acho que isto é um bom exercício. / P1 – [...] ninguém ia para processos sem os ter planificado antes, é exatamente esta prática que eu acho que pode ser transferida [...] / P4 – [...] a PPR é uma evidência daquilo que se fazia. Portanto, a ideia de coletânea ou de um conjunto de materiais que evidenciam o trabalho que uma equipa faz, pode ser aplicada em qualquer contexto. / P3 - E ela pode ser desmembrada [...] nós estamos a vê-la como um todo [...] em situações pontuais, nós podemos rentabilizar os recursos que ali temos e utilizá-los de uma outra forma.

De acordo com Baldin (2011), a intenção da análise de conteúdo é inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, partindo de indicadores. Assim, após o tratamento e descrição das caraterísticas do material discursivo do GDF, atribuiu-se-lhes significado, foram interpretadas. Num processo dedutivo que parte dos indicadores identificados relativos aos efeitos da construção e utilização da PPR, presentes no discurso das técnicas de RVC e das formadoras do CNO da ADEIMA, pretende-se confirmar (ou

infirmar) cientificamente se os resultados obtidos com a intervenção em análise correspondem aos resultados inicialmente esperados.

Relembra-se que a intervenção analisada pretendia capacitar as profissionais do CNO da ADEIMA para agir de modo sustentado, intencional e integrado, num momento de alteração da política nacional de educação e formação de adultos. Foram identificados problemas que implicavam intervir a nível das práticas profissionais, pois não estavam a responder de modo adequado às novas exigências do trabalho com os adultos. Como forma de superar a necessidade de apropriação de novas orientações e referenciais e de garantir o desenvolvimento de processos de RVCC de modo integrado, por uma equipa multiprofissional, optou-se por uma estratégia de consultoria-formação (Meneses, 2010). Esta foi a forma de iniciar um processo de construção de um dispositivo técnico de suporte ao RVCC que se deveria refletir num processo de desenvolvimento profissional, num movimento progressivo de autonomização da equipa em relação à colaboração do consultor. Como resultado, era esperada a mudança de práticas individuais e coletivas, no contexto de educação e formação de adultos em evolução.

No sentido de confirmar este resultado, a investigação colocou as seguintes questões: a participação no processo de construção e a utilização da PPR promoveu, a nível individual, o seu empoderamento psicológico, nomeadamente na dimensão intrapessoal - crenças de competência e mestria (Zimmerman, 2000), enquanto profissionais em contexto de CNO?; a participação no processo de construção e a utilização da PPR, enquanto recurso de apoio ao desenvolvimento de processos de RVCC, introduziu mudanças na prática coletiva (da equipa)?

Com base nos indicadores emergentes da análise de dados pode inferir-se que os efeitos da construção e utilização da PPR foram no sentido esperado (Bardin, 2011).

Como as participantes na investigação se percecionam mais capazes de resolver problemas e tomar decisões de modo independente no seu contexto profissional, em resultado da construção e utilização da PPR, então esta oportunidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais, de desenvolver conhecimentos e competências para resolver problemas e tomar decisões no contexto profissional, de modo independente, foi uma experiência empoderante. Isto, na medida em que, e de acordo com Zimmerman (1995, 2000), desenvolveu crenças de competência e eficácia, a compreensão crítica e comportamentos pró-ativos, num contexto específico (de educação e formação de adultos).

Quanto à segunda questão, as participantes percecionam o processo de construção da PPR como um processo de aprendizagem que resultou num novo patamar de conhecimento e competência, com implicações efetivas na prática profissional. A nível dos conhecimentos destacam como ganhos o domínio de referenciais, de conceitos, de metodologias, de procedimentos e do planeamento e avaliação de processos de trabalho. Já a nível das competências, é referenciado o aumento das competências de trabalho em equipa, das competências específicas de educação e formação, centradas no adulto aprendente e das competências pessoais (reflexibilidade, adaptação, flexibilidade) e interpessoais (comunicacionais e de interação pessoal).

Na sequência destas aquisições, as participantes atribuem um novo significado ao modo de agir da equipa do CNO da ADEIMA, passou a ser percecionado, em termos interpessoais e técnicos, como um modo mais capaz e próprio (Meneses, 2010). O aumento do conhecimento interpessoal e melhoria do relacionamento, a tomada de consciência das fronteiras e zonas de interceção dos diferentes papéis profissionais, a capacidade de auto-organização, permitiu o funcionamento integrado da equipa. Simultaneamente, uma intervenção mais fundamentada e intencional, mais centrada nas características e necessidade dos adultos e em procedimentos multiprofissionais mais integrados, consistentes e rigorosos permitiu o aumento da qualidade técnica dos processos de RVCC.

Assim, as mudanças percecionadas a nível da prática da equipa, na sequência da construção e utilização da PPR, apontam para a resolução dos problemas inicialmente identificados, nomeadamente, o desconhecimento operacional do RCC de nível secundário pelas técnicas de RVC, a deficiente articulação entre os elementos da equipa (ausência de gestão integrada dos processos de RVCC e ausência de análise integrada dos PRA) e a excessiva dependência dos adultos em processo de RVCC em relação à equipa (lógica escolar tradicional).

De referir ainda os sentimentos de orgulho e pertença resultantes do envolvimento nesta experiência. As participantes referem que através da escrita tiveram a oportunidade de registar as suas práticas e reflexões e de, à semelhança de especialistas, criar um modelo próprio, da sua autoria. A autonomização da equipa em relação ao eventual efeito prescritivo das orientações da tutela é clara, corroborando também a hipótese de que a equipa efetivamente se perceciona como mais capaz.

Capítulo 5. Considerações Finais e Conclusões

Na medida em que o processo de construção e utilização da PPR foi considerado, pelas suas principais intervenientes, como um processo de formação eficaz, com impactos individuais e coletivos, os resultados da investigação vêm confirmar resultados obtidos anteriormente através de procedimentos avaliativos de natureza distinta, realizados durante e no final da intervenção (2008-2009). Nomeadamente, através de: autoavaliação da equipa, avaliação da satisfação dos adultos, avaliação anual da atividade do CNO pelos avaliadores externos e parceiros e análise dos PRA apresentados pelos candidatos.

Assim importa agora formular conclusões (abertas) que possam argumentar o desenho de futuras intervenções no âmbito da formação de profissionais de educação e formação de adultos (Holliday, 2012).

Canário, Cabrito & Cavaco (2005) sintetizam três estudos realizados em 2002, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito da formação profissional contínua na administração pública - Programa Foral, que serviram de âncora a propostas estratégicas de formação de recursos humanos, nomeadamente de gestores de formação e de agentes de desenvolvimento da formação através da gestão e animação de redes e projetos territoriais. Com inspiração nestas propostas, são identificados aspetos chave implícitos no processo de formação dos recursos humanos do CNO da ADEIMA, os quais não serão substancialmente diferentes dos desafios colocados pela formação profissional contínua dos agentes de educação e formação abrangidos pelos estudos.

A síntese da avaliação do Programa Integrado de Formação para a Modernização da Administração Pública, realizada por César Madureira em 2000, como referem Canário, Cabrito & Cavaco (2005:130), permitiu constatar que “[...] na ótica dos formandos, os efeitos da formação são essencialmente percecionados a nível individual, tendo muito pouca expressão o seu impacto na transformação dos serviços [...] o que é coincidente com a perceção do ponto de vista dos serviços onde raramente se vislumbra uma relação entre a frequência da formação e um projeto de ação do próprio serviço.” Esta exterioridade da formação relativamente à realidade organizacional resultou do facto das propostas de

formação apresentadas pelas entidades promotoras externas prevalecerem em relação às propostas apresentadas pelos serviços clientes. Tal permite compreender que “[...] o impacte nos serviços seja essencialmente notado ao nível de um acréscimo de qualificação, mas não, necessariamente, numa aplicação direta e oportuna no desempenho global do serviço.” Assim, a fecundidade entre a formação dos recursos humanos e o desempenho organizacional será mais bem conseguida se a primeira emergir dos problemas reais da organização e dos seus processos de trabalho. Como principal resultado desta avaliação surge a recomendação de se instituírem “ [...] ciclo[s] de formação no[s] qua[is] o serviço e o formando potencialmente beneficiários da formação participem ativamente no [...] delinear da própria oferta.

Nesta linha, a oportunidade formativa aqui apresentada foi determinada e delineada com a participação ativa das suas beneficiárias. Contrariou a “lógica da oferta”, imperando a “lógica da procura”, isto é, as necessidades específicas da equipa do CNO da ADEIMA foram o ponto de partida para a construção do pedido e da oferta formativa. Aqui destaca-se também a capacidade da coordenação para pensar, promover, encomendar, organizar e monitorizar a formação de modo estratégico.

Canário, Cabrito & Cavaco (2005) associam ao consumo passivo da formação oferecida pelo mercado por parte das autarquias estudadas, aqui entendidas no sentido lato de organizações, dois fatores, a ausência de uma cultura de formação e a ausência de uma cultura de projeto.

No que respeita à primeira, no conjunto das entidades consideradas, apenas 27,6% referem existir um serviço de formação de recursos humanos. Sendo que 42,2%, em resposta ao inquérito realizado, assume não ter proporcionado formação aos seus colaboradores nos três anos anteriores.

Quanto à ausência de uma cultura de projeto, “das autarquias respondentes menos de um terço (28,6%) declara possuir um Plano Anual de Formação” (Canário, Cabrito & Cavaco 2005: 137). As que afirmam ter um elaboram-no a partir de listas de ações possíveis que os colaboradores escolhem. Os seus objetivos visam promover a capacitação individual sem qualquer perspectiva de planeamento de projeto

A ADEIMA, enquanto organização promotora do Centro e que enquadrava profissionalmente a sua equipa, tem uma cultura de valorização dos seus recursos humanos

que patrocinou financeira e logisticamente a formação. Anualmente define um plano de formação interna, que, numa lógica de planeamento de projeto, parte de diagnósticos orientados para a resolução de problemas e encara a formação como um instrumento ao serviço das suas equipas.

Aliás, as participantes percecionam a ADEIMA como uma organização empoderante, tal como a descreve Zimmerman (2000), ao reconhecerem que possibilitou à equipa integrar na sua prática diária um processo de ação-reflexão, valorizando o desenvolvimento profissional como meio para qualificar os processos de RVCC desenvolvidos com os adultos.

O plano de intervenção, numa lógica de envolvimento institucional, previa não só que a organização promovesse a aprendizagem dos seus profissionais, mas também a possibilidade dela própria aprender e reforçar a sua capacidade de mudança. A este propósito, as participantes também referem os ganhos da ADEIMA, o retorno do investimento feito, nomeadamente, o reconhecimento externo da qualidade do trabalho desenvolvido, a credibilidade neste âmbito de intervenção. Assim, na medida em que o CNO da ADEIMA, ao promover oportunidades de desenvolvimento de competências e sentido de mestria à sua equipa, foi perspectivado como um contexto organizacional empoderante, também esta equipa contribuiu para que o mesmo se tornasse numa organização empoderada, bem-sucedida e participativa na sua relação com o exterior. A formação também teve efeitos fecundos a nível organizacional.

A intervenção articulou a dimensão individual e a dimensão coletiva da formação. O processo formativo foi entendido como processo individual, de desenvolvimento profissional e pessoal. Simultaneamente, enquanto processo desenvolvido num contexto organizacional de trabalho, em resposta a problemas específicos, foi considerada a sua dimensão coletiva, espelhada na construção conjunta da PPR e nas perceções das participantes acerca das mudanças no coletivo (equipa e organização).

De acordo com os dados obtidos por inquérito às câmaras municipais, Canário, Cabrito & Cavaco (2005), referem também como fragilidade dos processos formativos o carácter exógeno dos recursos mobilizados para a formação. Nomeadamente, o serem ignorados “[...] como recursos fundamentais para a formação, quer a experiência e os adquiridos dos destinatários (formandos), quer a exploração do potencial formativo das situações e das organizações de trabalho. Este facto contribui, de forma decisiva, para limitar o alcance

estratégico da formação na produção de efeitos, quer a nível organizacional, [quer a nível individual]” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2005: 135).

Pelo contrário, a intervenção realizada no CNO da ADEIMA foi concebida no sentido de valorizar o património experiencial de cada elemento da equipa, de promover o intercâmbio de saberes e experiências entre as diferentes profissionais nos momentos não formais do processo, de promover a circulação da informação, isto é, de promover a autoaprendizagem que, como se constatou no discurso das participantes, foi unanimemente valorizada.

A intervenção fez ainda coincidir a formação e o trabalho. Tratou-se de construir um modelo de ação - PPR - no próprio contexto de trabalho, em articulação direta com as funções reais que cada elemento da equipa desempenhava e em resposta à necessidade de resolução de problemas. Tratou-se de um processo de formação em exercício, em que as atividades ocorriam no tempo e no espaço de trabalho real.

A estratégia de consultoria-formação assegurou a alternância entre as situações de trabalho e diversas atividades em sala, o que permitiu a permanente troca “entre o experiencial e o simbólico, mobilizando saberes formais para a acção e formalizando saberes experienciais” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2005:145) e facilitou a transferência das aquisições entre o processo formativo e o contexto de trabalho.

Menezes (2010:67) define consultoria “como um processo voluntário de resolução de problemas cujo objetivo é apoiar o consulente no desenvolvimento de capacidades que lhe permitam funcionar mais eficazmente com um cliente [...]”. A propósito da estratégia de consultoria-formação assumida, e considerando a referida autora, destacam-se os papéis que o consultor e a equipa técnico-pedagógica do Centro foram assumindo ao longo do processo. Num primeiro momento, à semelhança de um momento de crise, o consultor foi percecionado pela equipa como um especialista que facilitou a delimitação do problema, a identificação de soluções e aquisição de conhecimentos e competências. Progressivamente, este papel central é assumido pela própria equipa que se representa como a especialista, com capacidade para criar um modelo de trabalho próprio que lhe permite resolver as situações profissionais quotidianas, e até mesmo situações noutros contextos de vida, para além período de consultoria (2008-2009), tal como emerge do material discursivo.

Efetivamente, os indicadores apontam para a autonomização da equipa em relação ao consultor e a sua capacitação para o futuro, apontam para um processo de consultoria-formação produtivo. Apesar dos estudos de revisão da eficácia da consultoria serem escassos e com frequência se fundamentarem na avaliação junto dos consulentes, sem explorar o impacto junto dos clientes, “[...] reconhecem o impacto da consultoria na mudança das práticas profissionais, tanto maior quanto maior for o respeito pela diversidade do contexto em que a intervenção decorre (Trickett, Barone & Watts, 2000) de forma a potenciar a autoria e a capacitação dos consulentes (Everhart & Wanderman, 2000)” (Menezes, 2010:74).

Daqui resultaram cinco aprendizagens que, em formato de síntese, poderão vir a revelar-se úteis para a conceção e desenvolvimento de outras iniciativas de formação de profissionais de educação formação de adultos: (a) subordinar a formação à “lógica da procura” e não “à lógica da oferta”, isto é, deve ser concebida, organizada e desenvolvida “por medida”, adequada ao contexto e produzida em conjunto com os destinatários; (b) promover nas organizações uma cultura de formação que valorize o desenvolvimento profissional e pessoal dos seus recursos humanos, mas também o desenvolvimento organizacional, isto é, a formação deve ser integrada nas orientações estratégicas da organização e deve ter resultados fecundos nos níveis individual e coletivo, isto, na medida em que, numa lógica de projeto, ambos os desempenhos concorrem para a resolução de problemas no quadro da organização; (c) promover a autoformação, nomeadamente, através de situações interativas de natureza não formal, onde o intercâmbio de saberes e experiências assume elevada expressão; (d) promover as potencialidades formativas das situações de trabalho, fazendo coincidir o espaço e tempo de trabalho e o espaço e tempo de formação, numa lógica de formação em exercício que vise a resolução de problemas do contexto profissional e em contacto com as funções realmente desempenhadas; (e) promover a formação em alternância, a formação-ação, de modo a possibilitar o processo de problematização das situações de trabalho e de procura de soluções, a comunicação entre a teoria e a prática.

A par das preocupações com a educação e formação de adultos, nomeadamente com a ausência de uma política global, polifacetada e contínua, que concilie objetivos de competitividade económica e desenvolvimento humano e social, a par das preocupações com a necessidade de superação do modelo escolar tradicional, com a necessidade de renovação dos métodos de trabalho (pedagógico) com adultos, devem estar as preocupações com a capacitação dos profissionais de educação e formação.

Quis-se aqui dar lugar de importância a estes agentes que operam num terreno movediço, onde, com frequência, as oscilações políticas provocam a derrocada do edificado e impõem novas construções, e a forma escolar se mostra claramente insuficiente no trabalho com adultos e apela a novos dispositivos de educação e formação.

Pretendeu-se aqui salientar a importância da valorização e formação destes recursos humanos. Ciclicamente vêm-se confrontados com a necessidade de operacionalizar novas iniciativas políticas que obrigam a uma apropriação crítica capaz de as adequar às necessidades específicas dos adultos. Por outro lado, os modelos emergentes de educação e formação articulam a informação, a interação e a produção dos adultos, valorizando o seu património experiencial, e, com frequência, materializando-se em processos de intervenção nos contextos de trabalho, fazem apelo à cooperação de equipas multiprofissionais que sejam, ao mesmo tempo, especialistas e generalistas.

Retomo o lugar do eu ao finalizar este argumento. O meu objetivo primordial foi fornecer ao leitor elementos para responder à interrogação inicial: vinte anos de atividade profissional ou de maturidade profissional?

O processo reflexivo acerca das minhas experiências de aprendizagem em contexto profissional, nomeadamente a análise crítica da intervenção selecionada, levou-me a orientar as razões a favor da maturidade.

A reconstrução desta experiência de intervenção à luz de referenciais teórico-concetuais, veio reforçar, à distância, a pertinência das opções que tomei. Com algum receio, pois tratou-se de colocar à prova a minha qualidade profissional, evidenciei uma prática teoricamente fundamentada. À distância, os autores estudados, as referências consultadas, geraram uma série de questões que verifiquei estarem implícitas em todo o processo de intervenção realizado. Fiz prova da minha capacidade de agir de modo competente, integrando o conhecimento e a ação, na resolução dos desafios profissionais.

A consistência teórica que encontrei, *a posteriori*, na intervenção dissipou os meus receios iniciais: e se feita a avaliação eu não tenho o aval para a ação? Simultaneamente, e mais uma vez, tomei consciência da importância da aprendizagem ao longo da vida e dos riscos envolvidos num percurso profissional alheado da educação e formação contínua, particularmente no contexto de acelerada e imprevisível evolução em que se vive.

Interessante foi também perceber que, e como adulta a formar-me, o exercício dialético entre a teoria e a prática desencadeou sentimentos distintos. Por um lado, o primeiro impacto foi a percepção de um desfasamento entre o nível de conhecimento que possuía e o nível de conhecimentos que o aprofundamento e atualização me iriam permitir atingir, tal foi gerador de insegurança, fragilizando os meus sentimentos de competência e mestria. Mas, paralelamente, o meu património experiencial assumiu-se como um fator protetor. Isto é, com maior facilidade do que à partida esperava, à medida que ia explorando a dimensão teórica, as pontes com a prática, com a experiência anterior, iam sendo cada vez mais e mais estruturadas, o que, numa lógica de processamento de informação, lhes davam sentido, permitindo a evolução da minha aprendizagem, do processo de autoconstrução que este trabalho materializa.

A par do fortalecimento da capacidade de transformação própria, do modo de pensar, sentir e atuar enquanto profissional, cumpri um outro objetivo. Este trabalho permitirá conservar informação organizada acerca de práticas de educação e formação de adultos, nomeadamente de RVCC, e sublinhar a preocupação com o futuro desta área de intervenção enquanto resposta a necessidades de desenvolvimento humano.

À semelhança do que tem acontecido nas últimas décadas, está a assistir-se a mais um complexo e preocupante impasse em matéria de educação e formação de adultos. Dada a atual indefinição das políticas públicas neste domínio, por acreditar que se pode colher frutos do trabalho que equipas multiprofissionais como a que apresentei realizaram, e porque sintetizam as posições que fundamentei ao longo deste relatório, termino a partilhar recomendações recentes do Concelho Nacional de Educação nesta matéria:

[...] Na formulação de políticas públicas de educação e formação de adultos é necessário ter permanentemente em consideração que a formação de adultos é um direito previsto na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e demais legislação nacional e comunitária e uma preocupação sempre presente nos documentos emitidos pela Comissão Europeia, pela OCDE, e por outras organizações internacionais que Portugal integra [...]

[...] Os processos formativos que envolvam a população adulta devem ter em devida conta os saberes por ela adquiridos ao longo da vida pelas vias formais, não formais e informais, de modo a assegurarem que os adultos não vão aprender o que já sabem sendo que, para isso, importa que exista uma rede de Centros acreditados, onde possam reconhecer, validar e certificar os saberes e as competências adquiridas, com vista à obtenção de um diploma ou ao posicionamento num percurso formativo[...]

[...] A preparação adequada dos profissionais que asseguram os processos de RVCC, em particular, e a EFA em termos gerais, é uma condição imprescindível da qualidade e credibilidade destes sistemas, pelo que as metodologias específicas destas áreas de trabalho devem fazer parte integrante da sua formação inicial e contínua [...]

(Recomendação nº 3/2013, de 17 de maio)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, S. (2002). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível básico*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Bairrão, J. (1992). A perspetiva ecológica em psicologia da educação. Separata da revista, *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 8.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª edição). Lisboa: Edições 70.

Boas, B. V. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: ASA.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner, (ed.), *Making human being human* (pp. 3-15). Thousand Oaks: Sage Publications.

Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (2ª edição). Lisboa: Educa.

Canário, R., Cabrito, B., Cavaco, C. (2005). Administração local e formação de formadores. In Canário, R. & Cabrito, B. (org.) (2005). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Canelas, A. (coord.) (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

Carneiro, R. (coord.) (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades: primeiros estudos da avaliação externa*. Documento produzido no âmbito do protocolo de cooperação entre a Agência Nacional para a Qualificação e a Universidade Católica Portuguesa para a “Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos”. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In Nóvoa, A. & Finger, M. (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.

Coimbra, J. (1991). O Psicólogo face aos outros profissionais da educação: reflexões sobre a consultadoria Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 7, 21-26.

Correia, A. & Cabete, D., 2002. O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida...e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In Silva, I. M., Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org), *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 45-53). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Couceiro, M.L. (2002). Um olhar... sobre o reconhecimento de competências. In Silva, I. M., Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org), *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 13-22). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Gomes, I. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento. Um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gomes, M. C. (coord.) (2006a). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.

Gomes, M. C. (coord.) (2006b). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário. Guia de operacionalização*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.

Gomes, M. C. & Simões, F. (coord.) (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de operacionalização*. Lisboa: ANQ.

Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Holliday, O. (1998). *Para sistematizar experiências*. Edição atualizada em português: Ministério do Meio Ambiente, PPG7, Programa de Monitorização e Avaliação, Brasília, (2006). Consultado em:
http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf

Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, nº 1, 56-70. Consultado em:
<http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

Imaginário, L. (coord.) (1998). *Adaptação/Reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Imaginário, L. (coord.) (2004). Andragogia. *Formar*, nº 46/50, 3-9.

Imaginário, L. & Castro, J. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos: passos passados, presentes e futuros*. Porto: Livpsic.

Jarvis, P. (2004). *Adult education & lifelong learning* (3.^a edition). London & New York: RoutledgeFalmer.

Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Josso, M. C. (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In Canário, R. & Cabrito, B. (org.) (2005). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Krueger, R. (1998a). *Developing questions for focus groups*. California: Sage Publications, Inc..

Krueger, R. (1998b). *Moderating focus groups*. California: Sage Publications, Inc..

Krueger, R. (1998c). *Analyzing and reporting focus group results*. California: Sage Publications, Inc

Leal, T., Gamelas, A., Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia XXIII* (2), 43-54.

Leitão, J. A. (coord.) (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante* (2.^a edição). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Leitão, J. A., Matos, L., Gonçalves & M. (coord.) (2002). *A aprendizagem dos adultos em Portugal. Exame temático*. Lisboa: ANEFA.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (3.^a edição). Lisboa: Instituto Piaget

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Marques, F. (coord.) (2000). *O Balanço de competências nas oficinas de projetos – Reflexões sobre um percurso*. Paços de Brandão: Associação Nacional de Oficinas de Projectos.

Melo, A., Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Melo, A. (2004). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação. *Formar*, nº 46/50, 10-15.

Meneses, I. (2010). *Intervenção Comunitária: uma perspetiva psicológica* (2.^a edição). Porto: Livipsic.

Morgan, D. (1998a). *The focus group guidebook*. California: Sage Publications, Inc..

Morgan, D. (1998b). *Planning focus groups*. California: Sage Publications, Inc..

Roths., L. (2002). Uma breve reflexão sobre o campo de educação e de formação de adultos. In Silva, I. M., Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org), *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 13-22). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*. Porto: ASA.

Simões, M., Freire, M. (coord.) (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

Trindade, N. (2004). Pedagogia experiencial. *Formar*, nº 46/50, 36-41.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 5, 581-599.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community level of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). NY: Kluwer.

Censos 2011. Consultado em:

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000). Consultado em: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro. Diário da República - I Série. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa

Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 36-C/2012, de 15 de fevereiro. Diário da República - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Portaria nº 1082-A / 2001, de 5 de setembro. Diário da República - I Série. Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade. Lisboa

Portaria nº 86/2007, de 12 de janeiro. Diário da República - I Série. Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação. Lisboa

Portaria nº 135-A/2013, de 28 de maio. Diário da República - I Série. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa

Recomendação nº 3/2013, de 17 de maio. Diário da República - II Série. Ministério da Educação e Ciência / Conselho Nacional de Educação. Lisboa

Anexos

Anexo I

Comentário Introdutório

A CIC-Carteira Individual de Competências, integrada no material de suporte à 1ª sessão do processo de RVCC de nível secundário, é um instrumento de negociação e registo do percurso pessoal que acompanha o adulto ao longo de todo o processo. Nesta sessão, para além da negociação do cronograma das sessões presenciais e do calendário de apresentação do trabalho a desenvolver, permite, em complementaridade com outros materiais, a exploração global do que é o processo de RVCC (definição, objetivos, intervenientes e metodologias a utilizar) e a primeira abordagem ao património de competências que o adulto trás para o processo. Posteriormente é um meio de registo da evolução do processo, destacando as competências que vão sendo evidenciadas e aquelas que deverão ser adquiridas com vista à certificação.

A conceção deste instrumento respeitou o adulto como pessoa autodirigida e com necessidade de contratualizar compromissos e responsabilidades. Respeitou a necessidade do adulto ter a noção do todo, de saber o que é esperado de si e como o pode alcançar e valorizou a experiência individual como ponto de partida do processo.

Caderneta Individual de Competências (CIC)

Competências...

Competências...

Competências...

Competências-Chave...

Competências-Chave

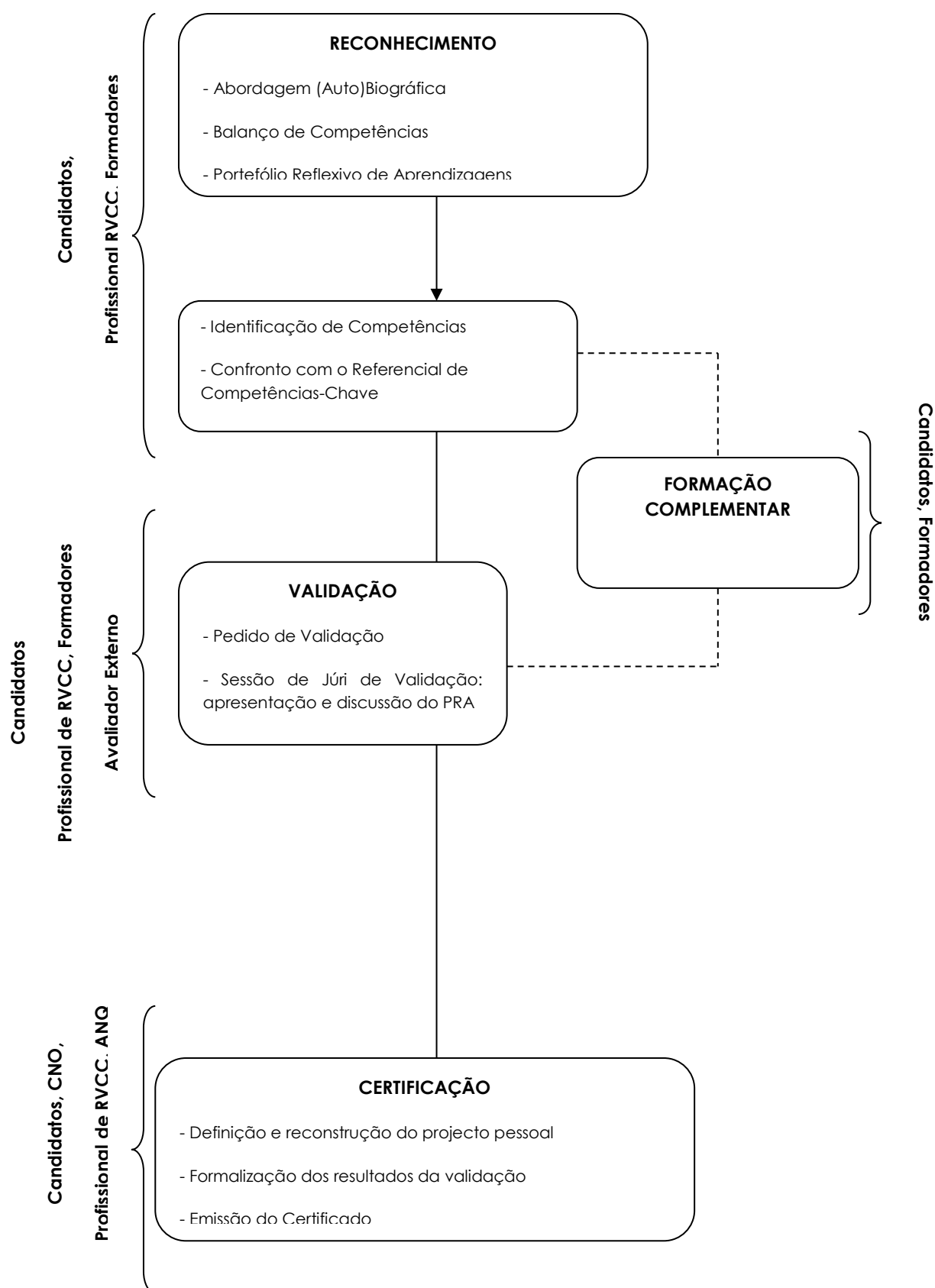
Competências-Chave

Competências-Chave

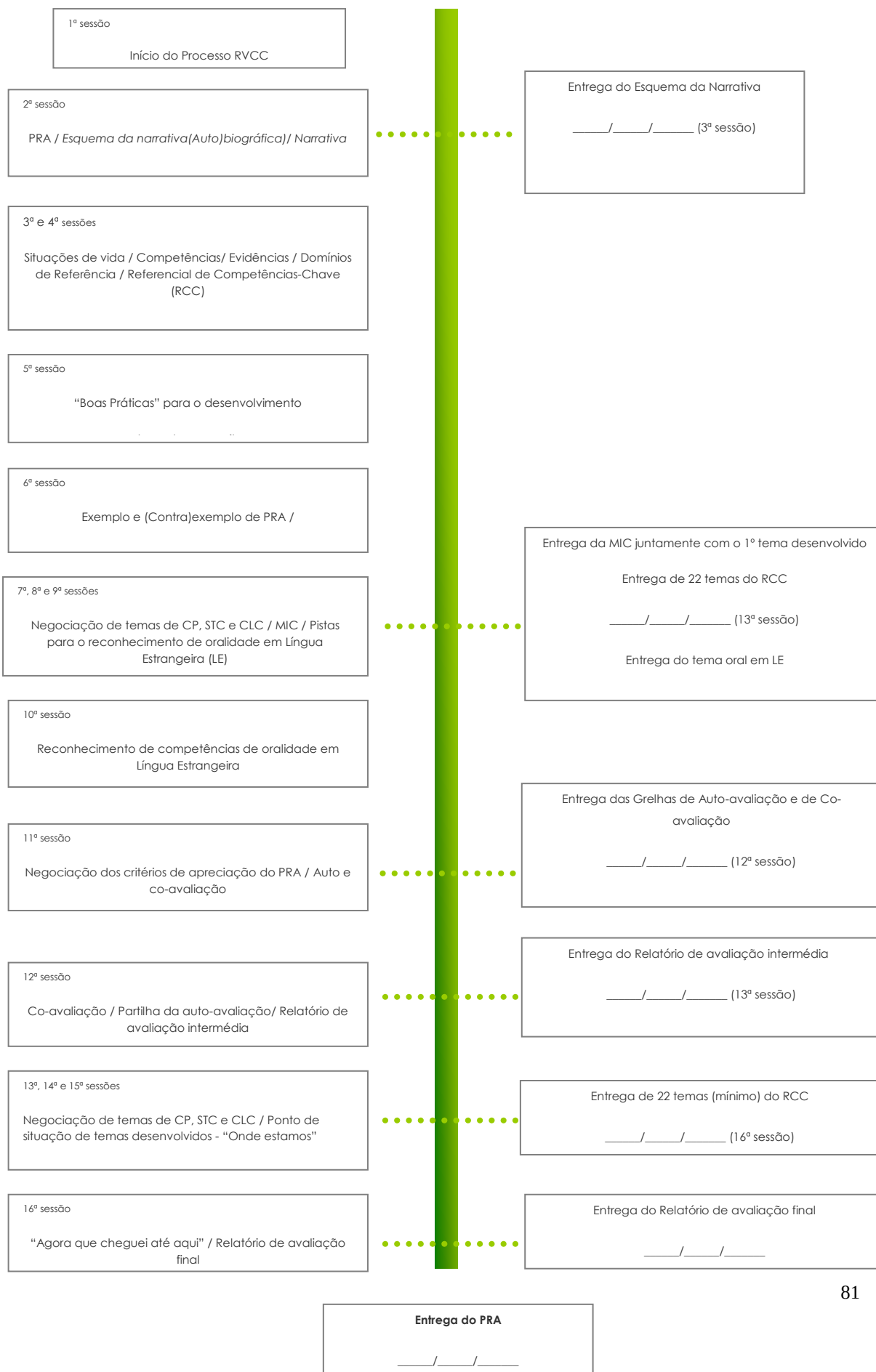
TITULAR

Dados Pessoais		
Nome:		Fotografia
BI:	Data de Nascimento:	
Morada:		
Telefone:	Telemóvel:	
E-mail:		

Processo de RVCC – Nível Secundário		Grupo:
Equipa Técnica Profissional de RVCC - Formadora de CP - Formadora de STC - Formadora de CLC - Avaliador/a Externo/a -		
Data de início do Processo de RVCC:		
Nº de horas de trabalho no Centro:	Nº de horas de trabalho autónomo:	Nº de horas de formação:
Data da Sessão de Júri de Certificação:		



Pontos de Marcha (Fase de Reconhecimento)



O Processo de RVCC baseia-se na exploração das experiências de vida dos/as candidatos/as, promovendo o auto-reconhecimento das competências adquiridas desenvolvidas e mobilizadas nos diferentes contextos. Cada candidato/a terá a oportunidade de tomar consciência e reflectir sobre os seus saberes e saberes-fazer, tendo por base um Referencial de Competências-Chave. Num momento inicial, desafiamo-lo, assim, a assinalar no quadro apresentado algumas das competências que considera ter adquirido ao longo do seu percurso de vida.

Competências de Entrada

• Demonstrar motivação para realizar o Processo de RVCC	☐
• Ler e interpretar informação diversificada em Língua Portuguesa	☐
• Escrever com coerência ortográfica e gramatical em Língua Portuguesa	☐
• Expressar uma opinião fundamentada	☐
• Comunicar em Língua Estrangeira Qual: _____	☐
• Operar com equipamentos informáticos	☐
• Comunicar usando as novas tecnologias (Internet, e-mail...)	☐
• Demonstrar uma cidadania activa/participativa	☐
•	☐
•	☐
•	☐

Legenda: ■ Plenamente adquirida ▲ Parcialmente adquirida □ Não adquirida

Competências-Chave – Cidadania e Profissionalidade (CP)

seguintes as competências que evidenciou ao longo do seu Processo de RVCC nas três Áreas de Competências-Chave.

NG	Tema	Competência
Direitos e Deveres	1. Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal	☐
	2. Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a	☐
	3. Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típicos de um Estado democrático contemporâneo	☐
	4. Elencar direitos e deveres na comunidade global	☐
Complexidade e Mudança	5. Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões	☐
	6. Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho	☐
	7. Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos	☐
	8. Reconhecer factores e dinâmicas de globalização	☐
Reflexividade e Pensamento Crítico	9. Assumir preconceitos pessoais na representação dos/as outros/as e demonstrar capacidade de os desconstruir	☐
	10. Reconhecer os limites pessoais no desempenho profissional e seu questionamento à luz de uma cultura de rigor	☐
	11. Mapear diferentes modelos institucionais de escala local e nacional e reconhecer o seu conteúdo funcional	☐
	12. Identificar estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico	☐
Identidade e Alteridade	13. Reconhecer princípios de conduta baseados em códigos de lealdade institucional e comunitária	☐
	14. Expressar sentido de pertença e de lealdade para com o colectivo Profissional	☐
	15. Identificar e avaliar políticas públicas de acolhimento face à diversidade de identidades	☐
	16. Relacionar património comum da humanidade com interdependência e solidariedade	☐

Convicção e Firmeza Ética	17. Distinguir as várias hierarquizações de valores, escolher e reter referentes éticos e culturais	☐
	18. Adoptar normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em contextos profissionais	☐
	19. Identificar a convicção e firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional	☐
	20. Elencar escolhas morais básicas para a comunidade global: dignidade vs. desumanidade, desenvolvimento vs. pobreza, justiça vs. assimetria, ...	☐
Abertura Moral	21. Identificar exigências de tolerância e actuar em conformidade	☐
	22. Assumir princípios de negociação, escuta activa e respeito por intervenções e ideias diversas	☐
	23. Assumir o pluralismo como um valor da comunidade política	☐
	24. Relacionar-se com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação	☐
Argumentação e Asserividade	25. Calibrar a iniciativa argumentativa própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes	☐
	26. Identificar e compreender a interacção dos vários âmbitos problemáticos do dia-a-dia	☐
	27. Participar activamente em instituições deliberativas de escala diversa	☐
	28. Intervir em debates Públicos	☐
Programação	29. Pensar prospectivamente a vida pessoal	☐
	30. Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos	☐
	31. Conceber, desenvolver e cooperar em projectos colectivos	☐
	32. Posicionar-se prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade	☐

Competências-Chave – Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)

NG	Tema	Competência
Equipamentos e Sistemas Técnicos	61. Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa	☐
	62. Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos	☐
	63. Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais	☐
	64. Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação	☐
Ambiente e Sustentabilidade	65. Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas	☐
	66. Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes	☐
	67. Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção	☐
	68. Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas	☐
Saúde	69. Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico	☐
	70. Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção	☐
	71. Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas	☐
	72. Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida	☐

Gestão e Economia	45. Organizar orçamentos familiares tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis	☐
	46. Interagir com empresas, instituições e organizações mobilizando conhecimentos de gestão de recursos	☐
	47. Perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade	☐
	48. Diagnosticar os impactos das evoluções sociais, tecnológicas e científicas nos usos e gestão do tempo	☐
Tecn. da Informação e Comunicação	49. Entender a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais	☐
	50. Perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais	☐
	51. Discutir o impacto dos media na construção da opinião pública	☐
	52. Relacionar a evolução das redes tecnológicas com as redes sociais	☐
Urbanismo e Mobilidade	53. Associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual	☐
	54. Promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano	☐
	55. Mobilizar informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território	☐
	56. Reconhecer diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução	☐
Saberes Fundamentais	57. Mobilizar o saber formal para o reconhecimento do elemento como uma unidade estrutural e organizativa	☐
	58. Recorrer a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social	☐
	59. Intervir racional e criticamente em questões públicas com base em conhecimentos científicos e tecnológicos	☐
	60. Mobilizar o saber formal na interpretação de leis e modelos científicos num contexto de coexistência de estabilidade e mudança	☐

Competências-Chave – Cultura, Língua e Comunicação (CLC)

NG	Tema	Competência
Equipamentos e Sistemas Técnicos	61. Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa	☐
	62. Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos	☐
	63. Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais	☐
	64. Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação	☐
Ambiente e Sustentabilidade	65. Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas	☐
	66. Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes	☐
	67. Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção	☐
	68. Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas	☐
Saúde	69. Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico	☐
	70. Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção	☐
	71. Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas	☐
	72. Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida	☐

Gestão e Economia	73. Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios	☐
	74. Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados	☐
	75. Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros	☐
	76. Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação	☐
Tecn. da Informação Comunicação	77. Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua	☐
	78. Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues	☐
	79. Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional	☐
	80. Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados	☐
Urbanismo e Mobilidade	81. Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer	☐
	82. Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional	☐
	83. Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados	☐
	84. Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos	☐
Saberes Fundamentais	85. Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências de cultura, língua e comunicação	☐
	86. Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação	☐
	87. Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais	☐
	88. Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação	☐

Legenda : ■ Competência evidenciada

Síntese

Agora que chegou até aqui, propomos-lhe faça uma síntese dos créditos validados, assinalando nos quadros seguintes os temas do RCC que desenvolveu:

Área: Cidadania e Profissionalidade (CP)				
	DR 1	DR 2	DR 3	DR 4
Direitos e Deveres	☐	☐	☐	☐
Complexidade e Mudança	☐	☐	☐	☐
Reflexividade e Pensamento Crítico	☐	☐	☐	☐
Identidade e Alteridade	☐	☐	☐	☐
Convicção e Firmeza Ética	☐	☐	☐	☐
Abertura Moral	☐	☐	☐	☐
Argumentação e Assertividade	☐	☐	☐	☐
Programação	☐	☐	☐	☐

Área: Sociedade Tecnologia Ciência (STC)				
	DR 1	DR 2	DR 3	DR 4
Equipamentos e Sistemas Técnicos	☐	☐	☐	☐
Ambiente e Sustentabilidade	☐	☐	☐	☐
Saúde	☐	☐	☐	☐
Gestão e Economia	☐	☐	☐	☐
Tecnologias de Inf. e Comunicação	☐	☐	☐	☐
Urbanismo e Mobilidade	☐	☐	☐	☐
Saberes Fundamentais	☐	☐	☐	☐

Área: Cultura Língua Comunicação (CLC)				
	DR 1	DR 2	DR 3	DR 4
Equipamentos e Sistemas Técnicos	☐	☐	☐	☐
Ambiente e Sustentabilidade	☐	☐	☐	☐
Saúde	☐	☐	☐	☐
Gestão e Economia	☐	☐	☐	☐
Tecnologias de Inf. e Comunicação	☐	☐	☐	☐
Urbanismo e Mobilidade	☐	☐	☐	☐
Saberes Fundamentais	☐	☐	☐	☐

Créditos:..... / 88



Cole aqui
a sua *Grelha de
Interpelação Pessoal
(GIP)*



Mapa Individual do Percurso (MIP)

Reconhecimento (Grupo ____)	
Sessões	Data/Hora
1ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
2ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
3ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
4ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
5ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
6ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
7ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
8ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
9ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
10ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
11ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
12ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
13ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
14ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
15ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__
16ª sessão	__/__/__; __h__ às __h__

Sessão individual	__/__/__; __h__ às __h__
Sessão individual	__/__/__; __h__ às __h__
Sessão individual	__/__/__; __h__ às __h__

Validação	
	__/__/__; __h__ às __h__

Certificação	
Preparação da sessão de Júri de Certificação	__/__/__; __h__ às __h__
Júri de Certificação	__/__/__; __h__ às __h__

Formação Complementar	
ÁREAS	Data de início/Hora
CP	__/__/__; __h__
STC	__/__/__; __h__
CLC	__/__/__; __h__

Notas:



Centro Novas Oportunidades da Adeima

Largo do Souto, n.º 315

4460- 830 Custóias



22 957 42 40



22 951 21 83



rvcc.adeima@gmail.com

- **Segunda a Quinta** das 9h30 às 13h00,

das 14h00 às 19h00 e das 20h00 às 22h00



- **Sexta** das 9h30 às 13h00 e das 14h00 às 17h30

Anexo II

Comentário Introdutório

A Explicitação da Narrativa Autobiográfica, constitui o material de suporte à 5ª sessão do processo de RVCC de nível secundário, é utilizada para dinamização de uma atividade de pequeno grupo que visa facilitar a compreensão da narrativa autobiográfica como base para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem e construção do PRA. Face a um excerto de uma narrativa autobiográfica (Excerto de Narrativa Autobiográfica - Versão 1) é solicitado ao grupo que identifiquem no documento as experiências de vida que o autor poderá desenvolver para evidenciar as competências de que é portador, por referência ao RCC de nível secundário e às relações funcionais entre os seus elementos estruturantes áreas de competências-chave, núcleos geradores, domínios de referência e temas (anteriormente trabalhados com os adultos). Posteriormente, cada grupo partilha as suas conclusões que são registadas numa síntese global. De seguida, é distribuído e lido em voz alta o mesmo excerto mas numa versão com a resolução da tarefa apresentada (Excerto de Narrativa Autobiográfica - Versão 2). Isto com o objetivo de serem identificadas e discutidas as diferenças em relação à síntese do grupo, explorando a importância da reflexividade e atribuição de significado às experiências de vida enquanto experiências de aprendizagem promotoras de aquisição de competências. Para finalizar é explorado um guia de boas práticas (Boas Práticas para a Exploração de um Tema) que sintetiza os parâmetros necessários a um bom desenvolvimento escrito de uma experiência de aprendizagem, relativamente à forma e à evidenciação da(s) competência(s) em questão.

A conceção deste material respeitou a necessidade do adulto saber porque precisa de aprender algo antes de se envolver em aprendê-lo, a necessidade de estabelecer ligação ao que sabe, de respeitar critérios de utilidade e a possibilidade de colocação em prática da aprendizagem, bem como a necessidade dos materiais de suporte utilizados serem visualmente atrativos, fáceis de manusear, experimentais e informativos.

Excerto de Narrativa Autobiográfica - Versão 1

Desde sempre estive ligado ao futebol. Inicialmente era jogador das camadas jovens do Leixões Sport Clube. Por motivos de indisponibilidade, dada a minha profissão deixei de jogar. Em 1994 fui convidado pelo antigo presidente para ser treinador na "Associação Académica de Custóias". Desde sempre me identifiquei com o lema da associação "Ao serviço da juventude" e por isso aceitei imediatamente. Afinal iria trabalhar com crianças o que me agradava muito.

Actualmente sou responsável pela equipa de iniciados. Esta função implica planificar as estratégias dos jogos e organizar actividades físicas adequadas. O facto de diariamente seguir e adaptar uma planificação, procurando paralelamente ser criativo nas tarefas, faz com que tenha a capacidade de criar, desenvolver e cooperar nos mais variados projectos, quer individuais, quer colectivos. O aperfeiçoamento destas competências fez com que progressivamente fosse solicitado para desempenhar diferentes papéis e funções no Clube.

O treino em campo tem a duração de 45 minutos, assim para acompanhar os pequenos atletas, preparo-me antecipadamente. Faz parte do meu plano pessoal de treino a corrida diária, exercícios localizados e claro uma alimentação e estilo de vida saudável. Para ir ao encontro das necessidades específicas do meu organismo e para não ter comportamentos desajustados e evitar lesões, por vezes consulto artigos científicos e converso com um amigo meu que é ortopedista. Há alguns anos tive uma lesão no menisco e procuro assim diminuir a probabilidade de novos problemas no joelho. Acredito que a prática desportiva adequada promove a qualidade de vida, até porque é através do desporto que fiz muitos amigos e me tornei uma pessoa mais activa socialmente.

Ocupar este papel faz de mim um modelo de referência para muitos jovens. Preocupo-me em fomentar o espírito de equipa mostrando que todos são importantes para alcançar bons resultados. O futebol exige que sejam cumpridas regras e se criem hábitos e por isso penso que de certa forma pode ajudar estes jovens noutros contextos.

Dado que esta associação não possui receitas próprias uma vez que não tem sócios pagantes, acumulo ainda as funções de divulgação e mobilização. Construo pequenos comunicados para a imprensa local, panfletos para afixar em escolas e locais de visibilidade ou festas populares, adaptando estes instrumentos ao público-alvo de forma a abranger o maior número de pessoas possível.

Como tenho um contacto diário com jovens apercebi-me da necessidade de utilizar a Internet como forma de chegar a esta franja da população. Criei um blogue que considero apelativo e aberto à participação de todos.

Recorrendo a diferentes formas de comunicação, mobilizo a população, quer no sentido de cativar novos atletas como também mecenas.

Promover adequadamente a Associação exige que eu tenha um conhecimento profundo da mesma, conseguindo assim identificar as dificuldades no desenvolvimento das dinâmicas associativas. O principal obstáculo com que me deparo é a fraca mobilização associativa. Um das estratégias que encontrei para ultrapassar esta dificuldade, foi promover encontros mensais com o Presidente, membros da direcção e figuras de destaque local. Assim é-me possível aferir opiniões envolvendo os vários elementos nas decisões tomadas, quebrando desta forma alguma rigidez institucional que tanto caracteriza as organizações ligadas ao desporto.

Esta experiência revela-se muito gratificante para mim preenchendo-me em várias dimensões da minha vida. Acredito que através deste trabalho posso marcar a diferença quer na vida e nas escolhas dos jovens, quer na comunidade através do impacto criado por esta associação que pretende ir mais além do que apenas a prática desportiv



Excerto de Narrativa Autobiográfica - Versão 2

Desde sempre estive ligado ao futebol. Inicialmente era jogador das camadas jovens do Leixões Sport Clube. Por motivos de indisponibilidade, dada a minha profissão deixei de jogar. Em 1994 fui convidado pelo antigo presidente para ser treinador na "Associação Académica de Custóias". Desde sempre me identifiquei com o lema da associação "Ao serviço da juventude" e por isso aceitei imediatamente. Afinal iria trabalhar com crianças o que me agradava muito.

Actualmente sou responsável pela equipa de iniciados. Esta função implica planificar as estratégias dos jogos e organizar actividades físicas adequadas. [Comentário 1 - Pistas para CP: NG - Programação, DR3 / Tema - Projectos colectivos] O facto de diariamente seguir e adaptar uma planificação, procurando paralelamente ser criativo nas tarefas, faz com que tenha a capacidade de criar, desenvolver e cooperar nos mais variados projectos, quer individuais, quer colectivos. O aperfeiçoamento destas competências fez com que progressivamente fosse solicitado para desempenhar diferentes papéis e funções no Clube.

O treino em campo tem a duração de 45 minutos, assim para acompanhar os pequenos atletas, preparo-me antecipadamente. Faz parte do meu plano pessoal de treino a corrida diária, exercícios localizados e claro uma alimentação e estilo de vida saudável. [Comentário 2 - Pistas para STC/CLC, NG – Saúde, DR1 / Tema - Cuidados Básicos]. Para ir ao encontro das necessidades específicas do meu organismo e para não ter comportamentos desajustados e evitar lesões, por vezes consulto artigos científicos e converso com um amigo meu que é ortopedista. Há alguns anos tive uma lesão no menisco e procuro assim diminuir a probabilidade de novos problemas no joelho. Acredito que a prática desportiva adequada promove a qualidade de vida, até porque é através do desporto que fiz muitos amigos e me tornei uma pessoa mais activa socialmente.

Ocupar este papel faz de mim um modelo de referência para muitos jovens. Preocupo-me em fomentar o espírito de equipa mostrando que todos são importantes para alcançar bons resultados. O futebol exige que sejam cumpridas regras e se criem hábitos e por isso penso que de certa forma pode ajudar estes jovens noutros contextos.

Dado que esta associação não possui receitas próprias uma vez que não tem sócios pagantes, acumulo ainda as funções de divulgação e mobilização. Construo pequenos comunicados para a imprensa local, panfletos para afixar em escolas e locais de

visibilidade ou festas populares, adaptando estes instrumentos ao público-alvo de forma a abranger o maior número de pessoas possível.

Como tenho um contacto diário com jovens apercebi-me da necessidade de utilizar a Internet como forma de chegar a esta franja da população. Criei um blogue que considero apelativo e aberto à participação de todos.

Recorrendo a diferentes formas de comunicação, mobilizo a população, quer no sentido de cativar novos atletas como também mecenas. [Comentário 3: Pistas para STC/CLC, NG – TIC, DR3 / Tema - Media e Informação]

Promover adequadamente a Associação exige que eu tenha um conhecimento profundo da mesma, [Comentário 4 - Pistas para CP, NG - Complexidade e Mudança, DR3 / Tema - Associativismo e Movimentos colectivo] Os conseguindo assim identificar as dificuldades no desenvolvimento das dinâmicas associativas. O principal obstáculo com que me deparo é a fraca mobilização associativa. Um das estratégias que encontrei para ultrapassar esta dificuldade, foi promover encontros mensais com o Presidente, membros da direcção e figuras de destaque local. Assim é-me possível aferir opiniões envolvendo os vários elementos nas decisões tomadas, quebrando desta forma alguma rigidez institucional que tanto caracteriza as organizações ligadas ao desporto.

Esta experiência revela-se muito gratificante para mim preenchendo-me em várias dimensões da minha vida. Acredito que através deste trabalho posso marcar a diferença quer na vida e nas escolhas dos jovens, quer na comunidade através do impacto criado por esta associação que pretende ir mais além do que apenas a prática desportiva.



No dia-a-dia, consoante os nossos objectivos, todos elaboramos diferentes tipos de texto que obedecem a parâmetros distintos. No caso concreto do desenvolvimento de documentos escritos, no âmbito da construção do seu PRA, nomeadamente de temas:



É importante que em todos eles possa reflectir sobre:

↳ A razão que o/a levou a escolher o Tema em questão (é importante contextualizá-lo **sempre** na sua Narrativa Autobiográfica, deve partir dela e nela fazer sentido) e as competências que lhe estão associadas;

↳ A pertinência das respectivas evidências que seleccionou para as comprovar.

Sugerimos também que:

↳ Seja sempre atribuído um título ao tema desenvolvido;

↳ Sejam datadas todas as versões que realiza acerca do mesmo tema escrito (o que ilustra a evolução do seu trabalho);

Ao desenvolver de forma estruturada um documento escrito, um texto, com vista ao reconhecimento de competências, sugerimos ainda que:

- ↳ O texto siga um encadeamento lógico e coeso;
- ↳ A linguagem seja clara e correcta;
- ↳ Os períodos e os parágrafos não sejam muito extensos;
- ↳ Os títulos sejam curtos e claros;
- ↳ Os conceitos e as siglas usados pela primeira vez sejam escritos por extenso;
- ↳ As citações sejam fiéis e escritas entre aspas;
- ↳ As notas de rodapé sejam curtas (caso contrário remeter para um anexo);
- ↳ A bibliografia seja referida e obedeça às normas, fornecendo informação completa sobre as fontes usadas,



Exemplo 1: Bibliografia

PEREIRA, Alexandre; POUPA, Carlos – **Como escrever uma tese, monografia ou livro científico**: usando o Word. Lisboa: Sílabo, 2004.



Exemplo 2: Sitiografia

História de Portugal: navegações, mitos, colónias e personalidades.
<http://www.cncdp.pt/cncdp/crista>, Março, 2001.

Anexo III

Guia para Orientação do GDF

Tipo de Questão	Objetivo	Questão	Tempo
Abertura	Apresentar os objetivos do grupo de discussão	Esta grupo de discussão tem como objetivo conhecer as vossas experiências e sentimentos acerca do processo de construção da Coletânea PPR e da sua utilização	5'
	Identificar os participantes	Vamos começar pela apresentação pessoal, basta o 1º nome	5'
Introdução	Introduzir o tópico central da discussão	Recuando até 2008-2009, à construção da Coletânea PPR, na qual todas participaram, que palavras vos surgem à ideia?	10'
Chave	Conhecer as percepções dos participantes acerca do processo de construção da Coletânea PPR	O que facilitou e o que constituiu obstáculo à construção da Coletânea PPR? Justifiquem. Porquê?	10'
		Se recomçassem este processo o que proporiam para o melhorar? Podem apontar as razões?	10'
	Conhecer as percepções dos participantes acerca dos efeitos da participação na construção da Coletânea PPR e da sua posterior utilização	Que aprendizagens decorreram da experiência de construção da Coletânea PPR - o que sabem agora que não sabiam no início?	15'
		A participação neste processo e, posteriormente, ter ao dispor os materiais produzidos contribuiu para se sentirem mais competentes e capazes em relação à prática profissional?	15'
		A utilização da Coletânea PPR introduziu mudanças nas vossas práticas da equipa? Quais? Concretizem.	15'
	Conhecer as percepções dos participantes acerca da transferibilidade da Coletânea PPR	A Coletânea PPR esteve ao serviço do CNO da ADEIMA, em que medida este instrumento pode ser útil noutros contextos?	10'
Finalização	Resumo da sessão Agradecimentos	Para finalizar, e em síntese, o que é mais importante reter desta experiência?	10'

Anexo IV

Quadro de Caracterização das Participantes no GDF

Participantes	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Função no CNO
P1	F	38	Mestrado	Formadora
P2	F	39	Licenciatura	Técnica RVC
P3	F	34	Licenciatura	Técnica RVC
P4	F	38	Licenciatura	Técnica RVC
P5	F	52	Licenciatura	Formadora
P6	F	36	Mestrado	Formadora

Anexo V

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar no projeto de investigação sobre a construção e utilização do dispositivo técnico de suporte ao desenvolvimento de Processos de RVCC – Coletânea PPR, conduzido por Catarina Pires, no âmbito do Mestrado Integrado de Psicologia para licenciados pré-Bolonha e com pelo menos 5 anos de experiência.

Estou informada de que o projeto envolve um grupo de discussão focalizada, com o objetivo de conhecer as ideias e sentimentos das participantes acerca da experiência de construção e utilização do supre referido dispositivo técnico.

Estou informada de que o grupo de discussão focalizada terá a duração previsível de 2 horas, que será gravado (registo vídeo e áudio) e que será garantida a confidencialidade dos dados.

Data:

Assinatura da participante:

Anexo VI

Matriz de Recolha (do Relevante) das Respostas							
		Participantes					
		1	2	3	4	5	6
Questões	Questão 1						
	Questão 2						
	Questão 3						
	Questão 4						
	Questão 5						
	Questão 6						

Matriz de Semelhanças e Diferenças das Respostas			
		Respostas	
		Semelhantes	Diferentes
Questões	Questão 1		
	Questão 2		
	Questão 3		
	Questão 4		
	Questão 5		
	Questão 6		