

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O “Cantinho da Formação”: a valorização das aprendizagens experienciais no processo de RVCC – contributos de uma vivência de estágio num Centro Novas Oportunidades**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Teresa Medina.

Juliana Filipa Pereira Francisco

2010



## RESUMO

Este documento corresponde ao relatório do estágio desenvolvido num Centro Novas Oportunidades (CNO) do Grande Porto, durante cinco meses, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos. Por respeito à vontade manifestada pelos elementos da instituição não será identificado o CNO, o qual será designado, ao longo deste relatório, por “Centro do Cantinho”, para que seja possível perceber-se quando estou a referir-me especificamente ao local de estágio. Para além deste motivo, aquela instituição foi também para mim, enquanto estagiária, um verdadeiro Cantinho de formação, por todas as reflexões e aprendizagens que me permitiu realizar.

Um dos objectivos deste relatório é dar conta do meu percurso de estágio, tendo por base a participação nas várias actividades organizadas. Uma dessas actividades foi o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal dos adultos que já tinham sido certificados pelo Centro do Cantinho. Nesse acompanhamento tive a possibilidade de perceber qual o impacto que o processo de RVCC provocou na vida desse conjunto de indivíduos, ao nível pessoal, social e profissional. Foi uma actividade onde pude ver exemplos concretos de valorização dos saberes e competências adquiridas por via experiencial e do papel dos adultos na sua formação.

A formação constitui, assim, o núcleo central das reflexões que são realizadas ao longo deste relatório, seja a formação dos adultos que frequentavam o Centro do Cantinho e as mudanças que o processo de RVCC lhes provocou, seja a formação dos próprios profissionais, que se formavam no trabalho que desenvolviam com os adultos. Mas é, sobretudo, o meu próprio processo de formação que este documento abordará através do conjunto de reflexões que fui realizando com todos os elementos do Centro (adultos e profissionais) no decurso da minha presença na instituição e do meu envolvimento e participação nas actividades. Foi com todos eles que consegui ir compreendendo qual o papel que um profissional das Ciências da Educação poderá ter num Centro Novas Oportunidades.

## RESUMÉ

Ce document représente l'étape du rapport de stage élaboré dans un Centre de Nouvelles Opportunités (CNO) de Porto, pendant cinq mois dans la maîtrise en Éducation dans le domaine du Développement Local et L'éducation des Adultes. En respectant la volonté exprimée par des éléments de l'institution, le CNO ne sera pas identifié, dont il sera nommé, tout au long de ce rapport, comme «Centro do Cantinho», de sorte que vous pouvez comprendre quand je fais référence spécifiquement à la scène locale. En dehors de cette raison, cette institution a été pour moi en tant que stagiaire, un véritable coin de formation, pour toutes les réflexions et apprentissages qui m'a permis d'accomplir.

Un des objectifs de ce rapport est de donner un compte rendu de mon parcours de stage, fondé sur la participation à diverses activités. Une telle activité a été le suivi de Plan de Développement Personnel des adultes qui avaient déjà été certifiées par le «Centro do Cantinho». Dans ce suivi j'ai eu la chance de voir l'impact que le processus de RVCC entraîné dans la vie de ce groupe d'individus, à niveau personnel, social et professionnel. Il s'agissait d'une activité où j'ai pu trouver des exemples concrets de la valorisation des connaissances et des compétences acquises par l'expérience et le rôle des adultes dans leur formation.

La formation est donc au cœur des discussions qui ont lieu tout au long de ce rapport, soit la formation des adultes qui fréquentaient le «Centro do Cantinho» et les changements qui leur a causé le processus RVCC, soit la formation des professionnels eux-mêmes, qui sont formés dans leur travail avec des les adultes. Mais c'est surtout mon propre processus de formation que ce document se penchera, sur un ensemble de réflexions que je faisais avec tous les éléments du Centre (adultes et professionnels) au cours de ma présence à l'institution et mon implication et la participation à des activités. Il était avec eux tous que j'ai pu comprendre quel est le rôle qu'un professionnel des sciences de l'éducation peut avoir sur un Centre de Nouvelles Opportunités.

## **ABSTRACT**

This document represents the practice report developed at a New Opportunities Centre (CNO – Centro Novas Oportunidades) of Porto, for five months in the Masters in Education in the area of Local Development and Adult Education. This institution will not be identified respecting the expressed will of its elements, it will be referred to, throughout this report, as “Centro do Cantinho”, so you can understand when I am referring specifically to the local stage. Beyond that reason, the latter was for me as an intern, a true *training corner* for all the reasoning and learning opportunities that allowed me to accomplish.

One of the main objectives of this report is to account for my practice path, based on participation in several activities. One of those activities was the monitoring of Personal Development Plans for adults who had already been certified by “Centro do Cantinho”. During this follow up I had the chance to perceive the impact the RVCC process had on the lives of these individuals, at personal, social and professional levels. It was an activity where I could see specific examples of knowledge and skills management, obtained through experiential learning, as well as the role of adults on their own training.

Training is thus the core of discussions that are held throughout this report, whether we’re talking about adults’ training at “Centro do Cantinho” and the changes that the RVCC process has based, whether about professionals themselves, whose training was being built as they worked with those adults. But it is mainly my own training process that this paper will address, through a set of reasonings/reflections that I have done with all the people at the Centre (adults and professionals), during my attendance at the institution and my involvement and participation in the activities. It was with all of them that I could begin understanding the role a professional of Education Sciences may have at a New Opportunities Centre.



## AGRADECIMENTOS

A todos os elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades pela forma como me receberam e como permitiram que aprendesse com eles. Obrigada pelos momentos de formação que me proporcionaram, pelas discussões e reflexões que comigo desenvolveram. Agradeço-vos com uma metáfora que um dos elementos do Centro uma vez me disse: Obrigada por me terem dado a mão quando precisei que caminhassem comigo e por me deixarem caminhar sozinha depois de me terem ensinado a fazê-lo.

À Professora Teresa Medina, agradeço não só a orientação que fez neste Mestrado e estágio, mas todos os momentos que com ela pude partilhar. Quer na Licenciatura, quer no Mestrado, quer em contexto de sala de aula quer fora dele, sempre me proporcionou aprendizagens muito significativas. Obrigada, sobretudo, pela paciência nesta orientação, pela disponibilidade e atenção que sempre me dedicou.

Aos adultos do Centro por me terem permitido trabalhar e aprender com eles. Obrigada a todos os que colaboraram no Acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal e aos que no dia-a-dia do Centro partilharam comigo momentos da sua História de Vida.

A todos os amigos pela amizade, dedicação e apoio.

Aos amigos de curso pelas discussões e reflexões que partilhamos onde, julgo eu, todos aprendemos.

Obrigada muito especialmente ao Hugo pelos momentos que construímos nesta caminhada que fizemos juntos na Faculdade e na relação que nos une.

À minha família, presentes e ausentes, por me terem educado, por terem contribuído para a minha formação, no fundo por terem partilhado comigo alguns dos momentos mais significativos da minha vida.

Agradeço sobretudo à minha mãe por tudo o que sempre fez por mim e pelos meus irmãos. Por me ter apoiado neste desejo e sonho de conseguir frequentar o Ensino Superior. Simplesmente obrigada por ser minha mãe...



## **ABREVIATURAS**

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

B1 – 1.º Ciclo do Ensino Básico

B2 – 2.º Ciclo do Ensino Básico

B3 – 3.º Ciclo do Ensino Básico

BC – Balanço de Competências

CNO – Centro Novas Oportunidades

CRVCC – Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

PDP – Plano de Desenvolvimento Pessoal

PPQ – Plano Pessoal de Qualificação

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RCC – Referencial de Competências-Chave

RVC – Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema Informação de Gestão da Oferta Formativa

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento



# ÍNDICE

I – Introdução .....	13
II – O contexto de emergência dos CNO.....	19
2.1. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida .....	21
2.2. O conceito de cidadania nos discursos políticos dominantes sobre educação e formação de adultos .....	25
2.3. Dos CRVCC aos CNO .....	26
III – Conceitos de formação inerentes à actividade dos CNO .....	29
3.1. O(s) conceito(s) de formação e de formação de adultos .....	31
3.2. Formação de adultos e experiência .....	32
IV – O contexto e o percurso de estágio .....	37
4.1. Caracterização do contexto de estágio .....	39
4.2. A integração no contexto de estágio.....	40
4.3. Participação nas actividades e quotidianos do CNO .....	45
4.4. Dinâmicas inerentes à equipa técnico-pedagógica do CNO.....	49
V – O processo de RVCC.....	53
5.1. Os eixos Reconhecimento, Validação e Certificação e as Histórias de Vida.....	55
5.2. A avaliação no processo de RVCC.....	58
5.3. As metas nos CNO .....	59
5.4. O peso da escrita no processo de RVCC .....	64
VI – O acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal .....	67
6.1. As entrevistas .....	71
6.1.1. A análise das entrevistas.....	72
6.2. O impacto do processo de RVCC na vida dos adultos certificados .....	73
6.2.1. Impacto do processo de RVCC em termos pessoais .....	75
6.2.2. Impacto do processo de RVCC em termos sociais .....	76

6.2.3. Impacto do processo de RVCC em termos profissionais .....	77
6.3. O impacto do processo de RVCC ao nível das relações pais-filhos .....	78
VII – O trabalho dos técnicos de Educação de Adultos nos CNO .....	81
VIII – Considerações finais enformadas pela experiência de estágio .....	87
IX – Bibliografia .....	95

## I - INTRODUÇÃO



## I – Introdução

Este documento visa constituir-se num relatório do estágio, que decorreu num Centro Novas Oportunidades (CNO), no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, particularmente no domínio de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos. Não será identificado o CNO, por respeito à vontade manifestada pela instituição. Designá-la-ei de Centro “Cantinho da Formação”, por ser uma expressão que ouvi no local de estágio e por transmitir os vários sentidos de formação que vivenciei ao longo do Mestrado.

A escolha de um CNO como contexto de estágio não surgiu por acaso. Aliás, as nossas escolhas não são tomadas no vazio, uma vez que a nossa história de vida tem sempre repercussões nas opções que fazemos. Assim, a escolha do contexto, da problemática e da temática de estágio também têm origem nas minhas vivências e na forma como as vou integrando. Neste caso, o meu percurso na Licenciatura teve influência na escolha do domínio de Mestrado e, conseqüentemente, na escolha do contexto de estágio, uma vez que quer uma, quer outro, me permitiram contactar com diferentes posturas face aos processos de formação, especificamente face à formação de adultos. Deste contacto surgiram diversas interrogações e também algumas reticências face a determinadas perspectivas sobre formação de adultos, resultando daí o interesse em estagiar num CNO. Essas diferentes perspectivas face à formação parecem ser, de certo modo incompatíveis, pois orientam-se por ideologias e pressupostos também distintos. De qualquer forma, o facto de ter contactado com várias vertentes relativas à formação de adultos levou-me a desenvolver alguns questionamentos face às mesmas. Foram, assim, essas interrogações que conduziram à escolha do contexto de estágio, interrogações essas que, aos poucos, foram dando lugar a algumas respostas, mas também a outras interrogações, sobre as quais procurarei reflectir ao longo de todo o relatório.

No que respeita à organização deste documento, este começa com uma abordagem acerca do contexto em que surgiram os CNO, dando conta da aposta que foi sendo atribuída à educação e formação de adultos desde a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), até ao momento, para ser mais facilmente compreensível a caracterização do contexto de estágio. Neste capítulo é feita ainda uma referência à forma como decorreu a transição

da Educação Permanente até à Aprendizagem ao Longo da Vida, pois actualmente, e em concreto no âmbito dos CNO, o discurso que domina em termos de educação e formação de adultos é o que se relaciona com os pressupostos da Aprendizagem ao Longo da Vida. Ainda é realizada uma reflexão sobre o conceito de cidadania, particularmente acerca da forma como é encarado nos discursos nacionais e europeus que se debruçam sobre a educação de adultos e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Depois de explorado o contexto em que surgiram os CNO far-se-á referência a alguns conceitos que são importantes no âmbito destes, designadamente o conceito de formação e de formação de adultos. Além disto, é realizada uma articulação entre a formação de adultos e o conceito de experiência, com o intuito de perceber o contributo da aprendizagem experiencial no âmbito do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

A abordagem destes conceitos é importante para se perceber o capítulo seguinte, que diz respeito ao contexto de estágio. Aqui é caracterizado o Centro do Cantinho, mas de uma forma muito genérica, pois, como se referiu, a identidade do mesmo é para ficar protegida. Além disto, é explicada a forma como decorreu a integração no contexto de estágio, integração essa que dependeu, em grande medida, do envolvimento nas várias actividades que são desenvolvidas quotidianamente. Neste capítulo são ainda realizadas algumas considerações acerca das dinâmicas da equipa técnico-pedagógica que pude ir percebendo ao longo do decurso do estágio.

A explicação das várias etapas que se desenvolvem num CNO remete necessariamente para o processo de RVCC, que é uma das actividades que mais ocupa os quotidianos da instituição e que implica mais elementos da equipa. Deste modo, surge um capítulo onde é abordado o processo de RVCC, tendo em consideração não só o método biográfico que lhe está associado, mas também os vários eixos que o compõem: Reconhecimento, Validação e Certificação. Além disto, é realizada uma reflexão em torno de algumas questões relacionadas com o processo de RVCC e que durante o percurso de estágio me levantaram algumas dúvidas, especificamente a influência que tem a existência de metas nas dinâmicas de trabalho num CNO, e o peso que a escrita tem no âmbito do desenvolvimento do processo de RVCC. Por outro lado, também o processo de RVCC pode ser pensado como um momento de avaliação, designadamente na componente de reconhecimento, onde se pode pensar o hetero-reconhecimento e o auto-reconhecimento como práticas de hetero-avaliação e auto-

avaliação. Assim sendo, neste capítulo será também realizada uma breve abordagem à avaliação no âmbito do processo de RVCC.

A actividade que foi desenvolvida durante mais tempo durante o percurso de estágio foi o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) dos adultos que já haviam sido certificados. Deste modo, na parte final do relatório é apresentada a forma como foi realizado esse acompanhamento do PDP, bem como os dados a que foi possível chegar. No âmbito deste acompanhamento procurou-se perceber, através das entrevistas realizadas aos adultos, qual era o investimento que estes estavam a realizar no PDP definido por cada um no fim do seu processo de RVCC. Mais ainda, procurou-se entender o impacto que os adultos consideravam que o processo de RVCC tinha provocado nas suas vidas, em termos pessoais, profissionais e sociais. Assim, serão apresentados os resultados do impacto do processo de RVCC, bem como os resultados do investimento no PDP.

Antes de tecer algumas considerações finais, é realizada uma reflexão acerca do trabalho dos técnicos de Educação de Adultos nos CNO, procurando-se dar conta de alguns cuidados a ter quando se trabalha com adultos, nomeadamente no âmbito de um processo tão delicado como é o de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Para terminar o relatório são apresentadas algumas considerações finais, mas sem o intuito de as encarar como conclusões fechadas. Mais do que apresentar grandes conclusões pretende-se tornar o espaço das considerações finais num espaço de reflexão acerca da profissionalidade das Ciências da Educação.



## II - O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DOS CNO



## II – O contexto de emergência dos CNO

### 2.1. – Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Quando olhamos para estes conceitos pode parecer que ambos são sinónimos, pois traduzem a ideia de que a nossa aprendizagem ou educação ocorre sempre. Contudo, entre os dois existe uma profunda diferença na forma de perspectivar a educação que merece ser objecto de reflexão, na medida em que acompanha as alterações que vêm ocorrendo na nossa sociedade onde

*«as preocupações com a formação integral do ser humano, nas suas múltiplas dimensões, com a promoção social, cultural e cívica, tão presentes nos discursos da Educação Permanente, foram dando lugar a preocupações de natureza tecnocrática e economicista, associadas ao aumento da produtividade e da empregabilidade, bem como à adaptabilidade dos trabalhadores à mobilidade, à flexibilidade e à falta de direitos, traduzindo, não uma mera mudança de designação, mas sim uma clara mudança de paradigma»* (Terrasêca, Caramelo, Medina, 2007: 1).

A grande aposta na educação de adultos começou com o início da desenvolvimento da sociedade industrial assistindo-se ao

*«aparecimento de novas escolas de formação profissional para jovens trabalhadores e adultos, na difusão de sociedades e associações de ajuda “mútua” e de solidariedade e no nascimento de actividades diversas de educação popular»* (Medina, 2008: 34).

Naquela altura assistíamos a preocupações de natureza distinta, por um lado uma forte aposta numa componente de formação profissional, para dar resposta à industrialização que estava a decorrer, por outro lado uma aposta no desenvolvimento integral dos indivíduos através de iniciativas de carácter educativo e cultural organizadas por parte dos movimentos populares, numa perspectiva emancipatória de formação para a participação e a intervenção. Mas este desenvolvimento desta visão de educação e formação emancipatória viu-se ameaçado quando diferentes países da Europa ficaram sob domínio de regimes fascistas. Nesse contexto o

*«desenvolvimento das políticas obscurantistas que marcaram estes regimes passou pela ilegalização dos sindicatos livres e de múltiplas associações que promoviam a educação e a cultura, pelo encerramento das suas instalações*

*e destruição dos seus bens, pela proibição das suas iniciativas, pela perseguição e mesmo assassinato de muitos dos seus principais dirigentes e dinamizadores e de muitos professores» (Medina, 2008: 37).*

Só foi possível assistir ao retorno das anteriores apostas na educação de adultos após a queda desses regimes e o fim da 2ª Guerra Mundial. Contudo, este acontecimento não decorreu ao mesmo tempo por toda a Europa, sendo que Portugal só se libertou do fascismo em 1974. Nas décadas de 60 e 70, no âmbito da UNESCO, surge a referência ao conceito de Educação Permanente, assumindo que se deve encarar a «*educação como um processo permanente*» tornando-se necessário que esta «*saisse do quadro escolar e que viesse a ocupar todo o campo das actividades humanas, pois a educação não se acrescenta à vida, como qualquer coisa de exterior*» (Medina, 2008: 41). Todavia, esta ambição de ver nos princípios da Educação Permanente um certo afastamento do modelo escolar não teve um alcance muito alargado, pois como afirma António Nóvoa «*ainda se ouvia o eco das promessas e já se denunciava na praça pública este novo “delírio educativo” e a inflação das práticas de formação*» (1988: 10).

Em Portugal, a realidade da educação de adultos também se viu influenciada pelos regimes políticos que vigoravam. Os primeiros passos no que respeita a uma aposta na Educação de Adultos começaram a ser dados nos finais do século XIX. Contudo, não foram passos que tenham permitido alterar a realidade educativa da população portuguesa, persistindo as taxas de analfabetismo e de baixa escolarização. No início do século XX são de destacar a Reforma de 1911, a criação da Liga Nacional de Instrução, da Liga Popular contra o Analfabetismo e das Universidades Populares. Durante o período em que o Estado Novo imperou em Portugal os ideais da Primeira República, que estiveram na base da aposta na educação de adultos, foram postos de parte na definição das políticas educativas de carácter formal. A este nível durante o período fascista apenas conseguimos assistir a uma

*«tentativa frustrada de lançamento de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, sob direcção autoritária e em obediência ao modelo da extensão escolar, centralizando o Estado todas as actividades, tendo por base um enquadramento simbólico-ideológico das populações rurais» (Melo et al, 1998: 34).*

Depois do 25 de Abril de 1974 a queda do regime fascista e as consequentes mudanças políticas e sociais criaram condições para um impacto positivo na educação,

em geral, e na educação de adultos, em particular. É neste contexto que surge o Plano Nacional de Educação de Base de Adultos (PNAEBA) com o intuito de permitir o acesso à educação da população adulta que tinha pouca escolarização e que se assiste ao que Rui Canário (2007) designa de *«período de ouro»* da educação e formação de adultos em Portugal onde o *«movimento popular constituiu um imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem»* (2007: 14). O processo de formação dos adultos construía-se nas dinâmicas de trabalho e cooperação percebidas nestes movimentos, onde a participação e intervenção contra as *«políticas educativas centradas na iniciativa e no papel central do Estado [salientavam] a importância decisiva de processos educativos não formais, que se combinam e confundem com formas de acção e de luta pela transformação social»* (idem: 11).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual como referem Melo *et al.* a abordagem à educação de adultos é realizada por referência ao modelo escolar, reduzindo-a ao Ensino Recorrente.

Retomando a evolução dos acontecimentos no contexto Europeu, que anteriormente estava a ser explorada, damo-nos conta que os ideais da Educação Permanente que defendiam que se aprende ao longo de toda a vida e em todos os contextos e que, por isso, traziam consigo novas visões educativas e de desenvolvimento integral do ser humano começaram a ser perdidos, pois estavam a ser operacionalizados através de uma cópia do modelo escolar que tanto se queria afastar. Dessa forma,

*«desqualificaram-se saberes construídos pelas pessoas e pelas comunidades e não adquiridos através de uma formação de tipo escolar, relegando para segundo plano o saber adquirido por via experiencial, a partir de situações não formalizadas, contrariando claramente o conceito de aprender a ser que estrutura os ideais da educação permanente»* (Medina, 2008: 42).

A partir dos anos 80, e *«acompanhando o processo de globalização capitalista e o acentuar das políticas neoliberais»* (Medina, 2008: 44) o discurso da Educação Permanente foi sendo substituído, ganhando força a designação de Formação Contínua e Educação ao Longo da Vida e assistindo-se a uma restrição do entendimento dado ao conceito de educação e formação, que passou a estar em estreita relação com a economia e subjugado ao mundo do trabalho, com o intuito de formar os trabalhadores para responderem às exigências do mercado de trabalho. A educação ou a formação que eram consideradas importantes não eram as que aconteciam ao longo da vida e o sujeito

já não tinha o direito de se formar em todos os contextos e dimensões. Este tinha, em vez disso, o dever de se formar com o intuito de acompanhar e dar resposta às exigências do mercado de trabalho em que estava inserido. A ideia central neste contexto de forte aposta na Educação ao Longo da Vida é a de que

*«a formação corresponde, no essencial, à formação profissional e de que esta deve servir as necessidades das empresas, a educação é encarada como um mero instrumento ao serviço de uma política económica particular, diluindo-se cada vez mais os seus objectivos emancipatórios. As preocupações com a formação integral do ser humano, nas suas múltiplas dimensões, tão presentes nos discursos da Educação Permanente, foram dando lugar a preocupações de natureza tecnocrática e economicista, associadas aos “necessários” aumentos da produtividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como da adaptabilidade dos trabalhadores à mobilidade, à flexibilidade e a um trabalho sem direitos» (Medina, 2008: 46).*

Neste quadro, a designação dominante no espaço Europeu passa a ser de Aprendizagem ao Longo da Vida traduzindo, no essencial, as ideias que sustentam

*«as teses sobre o “capital humano” em que cada um se deve tornar num empreendedor e ser capaz de negociar o seu próprio capital. Transforma-se cada indivíduo num gestor da sua formação, segundo os critérios do mercado, as necessidades e exigências de um mercado de trabalho em mutação e do próprio mercado da formação» (Medina. 2008: 49).*

Esta perspectiva está ainda muito presente nos discursos actuais e nas políticas educativas e formativas para adultos, tanto nos documentos Europeus como nos Portugueses. Estes surgem associados a termos como empregabilidade, cidadania activa, coesão social ou empreendedorismo, como se todos eles fossem trazer oportunidades e alterações positivas na vida dos trabalhadores. Contudo, a realidade não é assim tão positiva na medida em que o que sucede é uma

*«responsabilização individual dos trabalhadores pela gestão (...) e pelo próprio financiamento de uma formação que deverá ser permanentemente ajustada aos interesses das empresas, e sempre em défice, ao mesmo tempo que os Estados tendem a desresponsabilizar-se do desenvolvimento de políticas educativas e de formação verdadeiramente democráticas e assumidas como um direito social» (Medina, 2008: 51).*

## 2.2. O conceito de cidadania nos discursos políticos dominantes sobre educação e formação de adultos

Quando lemos os documentos relativos às políticas actuais de educação e formação de adultos, quer estes sejam nacionais ou internacionais, em quase todos os discursos encontramos uma referência ao conceito de cidadania. Isabel Menezes refere que *«nos últimos anos da década de 90, a cidadania “invade” o discurso educacional (...) como se a sua mera alusão resolvesse os problemas sociais que estão na base da sua reentrada no discurso»* (2005: 14-15).

No *Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, assume-se claramente que um dos objectivos da educação e formação de adultos deverá ser *«promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade»*, defendendo-se que a

*«cidadania activa incide na questão de saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e económica, quais as oportunidades e os riscos que enfrentam nesta tentativa e em que medida essa participação lhes confere um sentimento de pertença à sociedade em que vivem e na qual têm um palavra a dizer.*

No documento *Novas Oportunidades: Uma iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego* a justificação da aposta na educação e formação de adultos surge associada à premissa de que o *«acesso à educação contribui para proporcionar melhores níveis de participação cívica, política e cultural»*.

Em ambos os documentos é apresentada a ideia de que a formação, que se espera que a população adquira com estas iniciativas, seja o motor para o incremento de uma cidadania mais efectiva (expressa na ideia de cidadania activa), para o reforço da coesão social e para o aumento do emprego. O discurso a que assistimos no quadro actual da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, destaca como objectivos *«promover a empregabilidade e a inclusão social investindo no desenvolvimento dos conhecimentos e das competências dos cidadãos»* (Marques, 2007: 37). Neste quadro poderíamos assumir que a formação formal que é colocada à disposição dos adultos iria trazer benefícios para a sua situação profissional. Contudo, quando vemos nestes discursos a referência à empregabilidade sabemos que o que se pretende é incrementar a *«capacidade de um trabalhador desenvolver e actualizar os conhecimentos e as competências que necessita por forma a manter ou, se for o caso, reinsерir-se profissionalmente»* (Marques, 2007: 33). Esta restrição do conceito de cidadania à

questão da empregabilidade dos cidadãos tem que ser questionada para que estas iniciativas de formação formal não tragam consigo uma instrumentalização daquele conceito. Aliás, *«é através da participação na sociedade que a cidadania se constrói»* Menezes, 2005: 16-17.

Todavia, nos discursos dominantes acerca das actuais iniciativas de formação para adultos parece estar muito mais presente uma visão de cidadania onde esta

*«se apresenta essencialmente como instrumento para a adaptabilidade dos indivíduos perante um mundo em mudança mas de onde está ausente uma referência explícita ao papel transformador que os «cidadãos europeus» podem ter perante esse mundo em mudança. A cidadania, enquanto direito subjectivo e individual dos cidadãos, não é uma finalidade que, nestes documentos seja salientada»* (Terrasêca, Caramelo e Medina, 2007: 6).

Tal como acontece no âmbito dos CNO onde se pode verificar *«uma tensão no campo das práticas do processo de RVCC que remetem, por um lado, para uma revalorização epistemológica da experiência humana e, por outro, uma subordinação à racionalidade económica»* (Mesquita, 2009: 15-16), também o conceito de cidadania conforme é explorado nos discursos pode ter leituras diversas. Se, por um lado, se quer valorizar o potencial das políticas de educação e formação de adultos para a participação, por outro lado, o que fica expresso é a instrumentalização da cidadania, colocando-a ao serviço de uma *«lógica economicista que visa tornar a sociedade europeia mais competitiva e os cidadãos mais bem preparados»* (Marques, 2007: 37). Encontramos então nestes discursos uma perspectiva de cidadania que a identifica

*«muito mais como um atributo imputado ao indivíduo (...) do que como conceito dinâmico traduzindo a possibilidade de os sujeitos intervirem, expressarem pontos de vista, influenciando efectivamente as decisões, o que a aproximaria, significativamente, do exercício de uma democracia participativa»* (Terrasêca, Caramelo e Medina, 2007: 8).

### 2.3. Dos CRVCC aos CNO

No contexto do desenvolvimento de políticas em torno da Aprendizagem ao Longo da Vida, e como resultado de um dos principais objectivos da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), são criados os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no ano de 2001. A

ANEFA havia sido criada em 1999, pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, a partir de uma preocupação crescente com os baixos níveis de escolarização da população portuguesa, nomeadamente quando comparados com a realidade europeia. Como salienta Isabel Duarte (2003),

*«no quadro europeu os índices de certificação escolar da população activa portuguesa, particularmente nas camadas etárias mais altas e nos activos empregados são assustadoramente baixos, exigindo um investimento urgente na educação e formação de adultos no nosso país» (Duarte, 2003: 6).*

Esta consciência da necessidade de uma aposta na educação e formação de adultos, aliada à urgência de colocar Portugal numa posição mais favorável no que respeita à taxa de escolarização da sua população, levou a que se assumisse de uma forma mais acentuada que se aprende em todos os contextos de vida, ou que se aprende muito para além da escola. Desta forma,

*«as aprendizagens feitas ao longo da vida passam a ser valorizadas, reforçando-se também a valorização dada às modalidades educativas não formal e informal, tornando-as complementares da educação formal» (Marques, 2007: 21).*

É enquadrado por esta premissa que surge o processo de RVCC, como uma forma de se verem reconhecidas as competências que os adultos adquiriram ao longo da vida nos mais diversos contextos, para que possam ser certificados com uma correspondência escolar. Esta validação e certificação das competências, por relação a um nível de escolaridade, é realizada através da metodologia do Balanço de Competências (BC), de acordo o Referencial de Competências-Chave (RCC).

A ANEFA veio a ser substituída em 2002 pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) através do DL n.º 208/2002 de 17 de Outubro. Por sua vez, a DGFV deu lugar à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) no ano de 2007, através do DL n.º 213/2006 de 27 de Outubro. É este último organismo que altera a designação dos CRVCC para Centros Novas Oportunidades.

Existem algumas diferenças entre os CRVCC e os Centros Novas Oportunidades (CNO), nomeadamente no que diz respeito ao nível de escolaridade que é possível ser certificado. Assim, os CRVCC apenas realizavam processos de RVCC que atribuíam um certificado correspondente ao nível B1 (1.º Ciclo do Ensino Básico), ao nível B2 (2.º Ciclo do Ensino Básico) e ao nível B3 (3.º Ciclo do Ensino Básico). Os CNO além

destas certificações realizam ainda os processos que certificam competências correspondentes ao Nível Secundário de escolaridade.

A equipa técnico-pedagógica também é relativamente diferente nos CRVCC em relação aos actuais CNO. Nestes, a constituição da equipa é variável, dependendo o número dos seus profissionais do alcance de determinadas metas, tal como se pode ver no *Quadro 1*, sendo que o tipo de profissionais é sempre o mesmo. Cada equipa integra um director, um coordenador, três a cinco profissionais de RVC, um ou dois Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, cinco a oito formadores a tempo inteiro, um ou dois técnicos administrativos e os avaliadores externos.

<b>Nível A</b>	<b>Nível B</b>	<b>Nível C</b>	<b>Nível D</b>
<b>500 Inscritos</b>	<b>800 Inscritos</b>	<b>1300 Inscritos</b>	<b>1800 Inscritos</b>
1 Coordenador	1 Coordenador	1 Coordenador	1 Coordenador
1 Administrativo	2 Administrativos	2 Administrativos	2 Administrativos
1 Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	1 Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	2 Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento	2 Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento
3 Profissionais de RVC	4 Profissionais de RVC	4 Profissionais de RVC	5 Profissionais de RVC
5 Formadores (tempo inteiro)	5 Formadores (tempo inteiro)	7 Formadores (tempo inteiro)	8 Formadores (tempo inteiro)

Quadro 1 - Constituição da equipa técnico-pedagógica dos CNO em função do número de adultos inscritos.

Nos CRVCC não existia a função de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, sendo que as funções que competem a este profissional nos actuais CNO eram desempenhadas pelo profissional de RVC.

### III - CONCEITOS DE FORMAÇÃO INERENTES À ACTIVIDADE DOS CNO



### III – Conceitos de formação inerentes à actividade dos CNO

A problemática de estágio relaciona-se directamente com os conceitos de formação, nomeadamente de formação de adultos, de experiência e de aprendizagem experiencial, na medida em que se pretende o Reconhecimento, Validação e Certificação de competências adquiridas por via das experiências do sujeito nos seus vários contextos de vida.

#### 3.1. O(s) conceito(s) de formação e de formação de adultos

O conceito de formação é encarado segundo diferentes perspectivas, por diversos autores e áreas de saber. Christine Josso (1988) afirma que *«a palavra “formação” apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a actividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado»* (1988: 37). Por este motivo é um conceito visto como *«polissémico [e] complexo (...) pelo que importa, por isso, clarificá-lo, interrogando-nos, desde logo, sobre as representações que veicula e os significados que comporta»* (Couceiro, 2000: 11). Esta clarificação é particularmente importante no âmbito dos CNO, na medida em que os elementos da equipa técnico-pedagógica devem questionar as suas próprias representações sobre o conceito de formação, muitas vezes dominado por lógicas que atribuem unicamente à escola e aos contextos formais o papel de transmissão e aquisição de conhecimentos e competências. O que se pretende é precisamente desenvolver a ideia de que há outros contextos para além do escolar que têm uma importância enorme na formação, contribuindo para uma mudança na forma de equacionar o *«estatuto social dos saberes»* (Cavaco, 2009: 554).

A este respeito convém fazer uma breve referência à distinção que existe entre contextos de educação formal, não-formal e informal, pois todos devem ser considerados e conciliados no âmbito do processo de RVCC pelas experiências que permitem que cada indivíduo adquira. Quando nos referimos a contextos de formação formal estamos a englobar o conjunto de instituições que organizam as suas actividades por relação à educação escolar, *«baseado na assimetria de relações, na estruturação prévia de programas e na existência de processos de avaliação»* (Medina, 2008: 18). Instituições que realizam actividades de forma organizada, com a intenção de obter finalidades educativas, mas que o fazem sem estar inseridas no modelo de educação

escolar, designam-se contextos de educação não-formal. As *«educação informal apresenta-se como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos»* (Cavaco, 2002: 26).

De um outro ponto de vista a clarificação do conceito de formação é particularmente importante no contexto em que actualmente vivemos, dada a sua permanente invocação ao nível das mais diversas dimensões da nossa vida, no âmbito do discurso político, educativo, social ou económico. No que diz respeito às Ciências da Educação o que se pretende é uma *«centração sobre o processo de formação do ponto de vista do sujeito (...) com a integração simultânea das contribuições específicas das diferentes disciplinas das ciências humanas que participam na análise dos factos educativos»* (Josso, 1988: 38). Sem anular o contributo de outras áreas disciplinares, antes integrando-as e assumindo-as como importantes, o que é o interesse central do ponto de vista das Ciências da Educação é olhar a formação do lado do sujeito, perceber como ele se forma, que mecanismos acciona para se formar. Assim, segundo esta ordem de ideias, a formação servir-se-á de uma *«pedagogia que tem como objectivo “aprender a aprender” e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida»* (Josso, 1988. 39).

Maria Loreto Couceiro (2000) propõe duas formas distintas de olhar o conceito de formação: *«a engenharia da formação e a abordagem existencial da formação»* (2000: 12). A engenharia da formação refere-se à *«tecnologia da formação, que se centra nas “acções de formação”, no que diz respeito à sua organização e tecnologia, nomeadamente a métodos, estratégias, técnicas e recursos a mobilizar nos programas de formação»* (Couceiro, 2000: 12). Por sua vez, a abordagem existencial considera a formação um *«processo que ocorre em cada sujeito e que traduz a dinâmica profunda que dá forma ao seu modo de ser, estar, sentir, pensar e agir»* (Couceiro, 2000: 13). Segundo esta concepção a centralidade da formação é atribuída ao sujeito encarado como autor do seu próprio processo formativo ao longo de todo o seu percurso de vida. Esta é uma perspectiva que encara a formação verdadeiramente como um processo que *«supõe um trabalho profundo de transformação do sujeito encarado como uma totalidade»* (Couceiro, 2000: 15). A formação extravasa, assim, as salas das “acções de formação”, sendo que o que é relevante não é formar outra pessoa, mas formar-se de

acordo com a síntese feita a partir das diferentes circunstâncias contextuais, pois *«mais importante do que pensar em formar os adultos é desencadear uma reflexão sobre o modo como cada adulto se forma, isto é, sobre o modo como cada um se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva”»* (Nóvoa, 1988: 14).

Desta forma, *«a formação desenvolve-se numa temporalidade extensa e origina efeitos que se produzem a longo prazo e em contextos diferentes do espaço/tempo da própria formação»* (Terrasêca e Caramelo, s/d: 2), não se remete a um momento particular de uma “acção de formação”, mas tem reflexos que se percebem ao longo do tempo. Esta vertente mais alargada de formação é particularmente importante no âmbito dos CNO, onde se pretende associar a *«formação à própria existência, à globalidade da vida pessoal, profissional, cultural, social, espiritual»* (Couceiro, 2000: 34). De facto, no âmbito do processo de RVCC, é pedido ao adulto um olhar retrospectivo sobre o seu percurso de vida, olhar esse que se pretende que seja realizado com um carácter reflexivo e por referência ao presente e ao futuro.

O processo de RVCC assenta numa metodologia centrada no sujeito na sua globalidade, na medida em que aborda a sua História de Vida e as competências/aprendizagens que esta lhe proporcionou. O que se pretende é que o adulto realize, com base na elaboração do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, um trabalho global de construção da sua História de Vida, percebendo como se foi formando nos vários contextos de vida, como foi adquirindo as competências que quer ver validadas e certificadas. Ao longo do desenvolvimento do seu processo de RVCC

*«o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro. Deste modo, o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos»* (Nóvoa, 1988: 115).

Assim, no processo de RVCC todo o trabalho deve ser pensado com o intuito de estimular esta *reflexividade crítica* do adulto sobre o seu percurso de vida. O processo de RVCC pode ser encarado como um exemplo concreto de formação, numa lógica de auto-formação e transformação, onde se assume que *«é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável»* (Nóvoa, 1988: 117). Deste ponto de vista a formação do adulto ao longo do

processo de RVCC depende, em grande medida, dele mesmo, da sua implicação no processo e da forma como reflecte acerca da sua história de vida. Podemos então concordar com M<sup>a</sup> Loreto Couceiro (2000) quando defende que *«autoformar-se significa que, por um lado, a pessoa se torna, cada vez mais, sujeito da sua própria formação e que, por outro lado, é ela mesma o objecto dessa formação»* (2000: 94). Assim, ao longo do processo de RVCC o adulto vai tendo cada vez mais consciência do seu papel na sua formação e percebendo que esta depende muito da reflexão que faz acerca de si mesmo.

### 3.2. Formação de adultos e experiência

A articulação entre os conceitos de formação e experiência é importante na medida em que *«toda a situação de vida [parece] conter uma dimensão experiencial e uma dimensão de formação»* (Vermersch, 1993). Quando pensamos nos quotidianos dos CNO, especialmente quando reportamos esse pensamento ao processo de RVCC, é inevitável pensar no conceito de experiência, pois ao longo deste processo o adulto reflecte acerca do seu percurso de vida, alicerçando essa reflexão nas suas experiências. No âmbito do processo de RVCC é fundamental perceber qual o papel que a experiência teve no percurso de vida de cada um, na medida em que *«a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas»* (Cavaco, 2002: 26).

O conceito de experiência caracteriza-se por ser *«muito pouco preciso, uma vez que se pode atribuir diversos significados»* (Marques, 2007: 19). Christine Josso distingue-o do de vivência defendendo que *«vivemos uma infinidade de transacções e vivências; estas vivências atingem o estatuto de experiência a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado»* (2002: 35). Segundo esta autora assume-se como central o papel da reflexão para que as vivências de cada um se possam transformar em experiências. É esta reflexão que está inerente ao processo de RVCC quando os adultos organizam a sua história de vida e apreendem a importância que algumas experiências tiveram no seu percurso. Ao longo do desenvolvimento do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, o adulto olha para o seu percurso de vida com o intuito de destacar as vivências que poderão ter contribuído para a sua formação, destacando a forma como o conjunto dessas vivências foram

importantes para a aquisição das competências que pretende ver certificadas. Esta reflexão implica necessariamente equacionar a relação com os outros, pois como afirma Josso «os processos de formação dão-se a conhecer pelo ponto de vista do aprendente, em interacções com outras subjectividades» (2002: 28).

Quando tentamos fazer uma articulação entre o conceito de experiência e o de formação, o que pretendemos é salientar o papel do sujeito como elemento fundamental na sua própria formação, pois «as experiências de vida para se tornarem formativas têm de ser reflectidas» (Bezzola cit in Marques, 2007: 22). Daqui resulta a centralidade atribuída ao adulto ao longo de todo o processo de RVCC, na medida em que é a partir das suas reflexões que é feita a articulação entre as suas experiências e o seu processo de formação. Muitos adultos chegam aos CNO sem terem ideia de quão significativos foram os seus percursos de vida, talvez por nunca terem sentido necessidade de reflectir acerca das suas experiências de vida nem as valorizar. Quando têm um percurso ou experiências de vida que permitam o seu encaminhamento para o processo de RVCC, são levados a realizar essa reflexão, devido à metodologia biográfica que está inerente ao processo. Aqui, o adulto é acompanhado pelos vários técnicos do CNO de forma a reconhecer a importância de diferentes vivências que teve e o contributo destas para a aquisição de diversos conhecimentos saberes e competências. É este trabalho de reflexão sobre as vivências, que de acordo com Josso, as torna em experiências formadoras, em resultado da consciência que o adulto adquire acerca do valor de cada uma. Nesta ordem de ideias podemos afirmar que «para o adulto aprender é necessário compreender o sentido das experiências vividas, ou seja, é necessário que este reflecta e seja capaz de tornar conscientes as suas experiências de vida» (Marques, 2007: 23).

O processo de RVCC, embora não tenha sido pensado na sua essência como um processo de formação, mas antes como uma forma de certificar as competências que cada adulto já possui mas nunca viu reconhecidas, acaba por se revelar bastante formativo para os adultos. Como já foi sendo mencionado, o processo de RVCC implica que o adulto reflecta acerca do seu percurso de vida, numa lógica de

*«reabilitação das experiências, inserindo-as num processo onde a sua pertinência já não se define pela sua adequabilidade relativamente aos saberes formais e susceptíveis de serem transmitidos, mas pelo sentido que lhes atribuem os indivíduos e os grupos em formação» (Correia, 1998: 144).*

Assim, quando o adulto realiza um trabalho constante de reflexão sobre si mesmo e sobre a forma como decorreu o seu percurso de vida, encontra no processo de RVCC um momento de (trans)formação. As suas experiências de vida passam a adquirir um novo significado e sentido a partir do trabalho de explicitação que é necessário fazer para a organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Deste modo, *«tirar a lição duma experiência é necessariamente explicitar aquilo que a constitui de maneira a tomar consciência disso e fazer disso um objecto de reflexão para modificar a acção futura»* (Vermersch, 1993).

Claro que o processo de RVCC não é vivido da mesma forma por todos os adultos, pois cada um tem um percurso de vida singular e realiza a sua reflexão em função do mesmo. Como defende Carmen Cavaco (2002)

*«a aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendiz»* (2002: 33).

Embora o processo de RVCC não seja definido, à partida, para ser um momento de aprendizagem, é evidente que se constitui numa oportunidade de formação e aprendizagem, designadamente por referência à reflexão sobre as experiências anteriores. Assim, o potencial formativo do processo de RVCC depende em muito dos sentidos e dos significados que o adulto vai atribuir ao seu percurso de vida. Segundo Christine Josso *«a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa»* (2002: 35). Por outras palavras, a experiência é um factor essencial para que consigamos falar de formação, daí a autora a designar de formação experiencial.

## IV - O CONTEXTO E O PERCURSO DE ESTÁGIO



## **IV – O contexto e o percurso de estágio**

O objectivo deste capítulo é apresentar o contexto de estágio e dar conta da forma como decorreu a integração na instituição. A caracterização do CNO fará mais sentido quando acompanhada de uma explicação do local onde este se insere, pois permitirá ter uma melhor compreensão acerca do tipo de público que o frequenta. Contudo, não será uma caracterização demasiado detalhada, na medida em que se pretende neste relatório, como já foi referido, manter protegida a identidade do CNO e dos adultos que o frequentam ou frequentaram e com os quais tive a oportunidade de contactar.

Além disto, procurará descrever-se o percurso de estágio, nomeadamente pelo envolvimento nas actividades em que tive oportunidade de participar, dando conta de um conjunto de reflexões que foram sendo suscitadas em conjunto com a equipa do Centro. Assim, as considerações que forem tecidas neste capítulo são relativas à postura de intervenção e investigação que estive na base do estágio. A justificação da minha postura perante o estágio torna-se importante pois a mesma não é neutra, na medida em que está intimamente relacionada com a influência que a minha formação académica teve em mim, com a minha personalidade e com a forma como os elementos do Centro viam a minha estadia na instituição.

### **4.1. Caracterização do contexto de estágio**

No CNO onde desenvolvi o estágio curricular a equipa é constituída por um director, um coordenador, três profissionais de RVC, um Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, oito formadores, um técnico administrativo e três avaliadores externos<sup>1</sup>. Estes elementos têm papéis muito diferentes no CNO, sendo de salientar a necessidade de grande articulação entre as funções de cada um dos elementos, para que o CNO possa funcionar correctamente.

A cidade onde o CNO está localizado encontra-se inserida na área metropolitana do Porto, pelo que é um espaço que está em permanente articulação com a cidade do Porto. Além disto, é uma cidade com características muito diversas, pois embora

---

<sup>1</sup> O género dos profissionais não é a que está identificada em cada uma das funções. Optou-se por colocar todos os elementos no masculino com o intuito de proteger a identidade do CNO onde foi realizado o estágio.

actualmente possui muitos elementos urbanos, teve outrora um cariz bastante mais ruralizado, o que lhe dá actualmente uma identidade híbrida entre o rural que não quer perder e o urbano que quer alcançar. Por outro lado, e como acontece com muitas das cidades da área metropolitana do Porto, a sua população activa tem uma grande relação com a grande cidade pois é nesta que trabalha. No que respeita à escolaridade da sua população, 30% a 40% têm uma escolaridade igual ou inferior ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo o 1.º ciclo que ocupa a maior fatia da percentagem mencionada. Este valor é importante na medida em que poderá ser um ponto de partida para o CNO, no sentido de reconhecer, validar e certificar as competências desta população.

#### 4.2. A integração no contexto de estágio

A integração em qualquer instituição é realizada de forma gradual, e o estágio que tive oportunidade de realizar não foi uma excepção. Afinal, no momento em que entramos numa instituição somos um elemento exterior à mesma e que, de algum modo, vem interferir nas suas dinâmicas. Quando cheguei ao CNO também pude experienciar esta sensação de estranheza, mas que facilmente foi ultrapassada pela forma como fui recebida. Nos primeiros dias vivi sentimentos muito diferentes. Se, por um lado, sentia algum desconforto face ao novo contexto e a todas as pessoas com quem contactava, por outro lado sentia muita expectativa face ao que poderia ser o meu contributo naquele local e satisfação pela forma acolhedora como me estavam a receber. Aliás, a forma como fui acolhida foi muito importante para o decurso de todo o estágio.

A forma como se processou a integração não é alheia às dinâmicas dos elementos da equipa técnico-pedagógica, que vão no sentido de manter um ambiente sempre de comunicação e de boas relações interpessoais, nem à minha personalidade. Sempre me mostrei muito curiosa em relação às actividades que cada um dos profissionais do CNO pode realizar, pelo que fui tendo conversas com todos eles, nas quais me explicavam o seu papel no Centro. Assim, fui estabelecendo uma relação de confiança com todos e com cada um. O coordenador contribuiu, em grande medida, para que a minha integração se tenha processado tão favoravelmente, pois sempre me envolveu em todas as actividades do Centro, com todos os profissionais. Além disto, houve o cuidado de me atribuírem funções no estágio, de me darem um papel específico, permitindo que o desenvolvesse com autonomia suficiente para me sentir

bem integrada na instituição. Esta autonomia foi sendo percebida pelos vários elementos da equipa, o que levava a que me pedissem que colaborasse nas actividades que tinham que realizar. Além disto, muito cedo comecei a ouvir o meu nome quando se referiam à equipa, o que para mim foi muito importante.

A minha postura perante o estágio pautou-se sempre pela vontade de aprender com os elementos do Centro, quer estes fossem os profissionais da equipa quer fossem os adultos que o estavam a frequentar. Muito cedo percebi que os elementos da equipa tinham esta mesma postura face à minha presença na instituição, pois sempre tiveram a preocupação de me inserir em todo o tipo de actividades que realizavam. É de salientar que o meu orientador local (que era o coordenador do Centro) não tinha formação de base em Ciências da Educação. Aliás, nenhum dos elementos do Centro tinha essa formação. Contudo, não considero que este facto tenha sido negativo para a forma como o estágio se desenvolveu, pois permitiu que eu e os elementos da instituição nos fôssemos questionando acerca da importância que as Ciências da Educação podem ter nos Centros Novas Oportunidades. Recordo-me que logo no primeiro dia de estágio o coordenador me questionou acerca da minha postura face às Ciências da Educação, como mostro no excerto da nota de terreno que se segue:

*«O coordenador perguntou-me se eu gostava das Ciências da Educação. Eu respondi que sim, que gosto muito, que me identifico com as Ciências da Educação, daí ter terminado a Licenciatura e estar a frequentar o Mestrado também em Ciências da Educação. Então ele disse-me se eu me adequava ao tipo de linguagem, se não tinha dificuldades com o “eduquês”. Eu disse que não, que nem todos escrevem ou falam “eduquês”, que há muitos professores e muitos profissionais das Ciências da Educação que se fazem entender muito bem. É engraçado como este discurso que existe acerca das Ciências da Educação está tão presente nos mais variados contextos. Fiquei sem perceber se é uma ideia de que o coordenador comungue ou se foi só uma forma de me provocar para reflectir acerca da questão. A ver vamos! Com o decurso do estágio perceberei!»<sup>2</sup>*

Ao longo do estágio houve, de facto, outros momentos em que me questionavam acerca da pertinência das Ciências da Educação no âmbito dos CNO e dos seus quotidianos. Percebi mais tarde que o intuito dessas questões era apenas podermos todos reflectir acerca do assunto.

---

<sup>2</sup> Nota de terreno de 31 de Outubro de 2009.

Este é, aliás, um dos aspectos que destaco como mais importante no quotidiano deste Centro, ou seja, o facto de se discutir e reflectir constantemente. Enquanto estagiária considero que saí muito beneficiada por esta postura de reflexão e questionamento já estar incrementada no Centro, pois permitiu que pudesse ir discutindo, com os elementos da sua equipa, as dinâmicas que ia observando no dia-a-dia daquela instituição. Através desses momentos conjuntos de reflexão fui conseguindo encontrar mecanismos para conhecer o local de estágio e me inserir no mesmo, através do que Guy Berger define como uma postura de escuta, uma *«escuta [em que] não é tanto o som que importa, mas mais a forma de nos relacionarmos com a realidade»* (Berger, 1992: 34). Considero que este estágio contribuiu muito para a minha formação, em grande medida pela possibilidade que os elementos da equipa e os adultos que frequentam ou frequentaram o Centro me proporcionaram de com eles construir saberes e partilhar experiências. A importância atribuída às relações estabelecidas com os elementos do contexto é indispensável para a realização de reflexões em conjunto com os outros, colocando diferentes visões de mundo em debate. Deste ponto de vista, conseguimos tornar-nos como profissionais reflexivos construindo as nossas práticas através de *«trajectórias simultaneamente individuais e colectivas»* (Berger, 1992: 36).

No início do estágio, uma das formas que os elementos da instituição encontraram para me apresentarem o local foi a leitura de documentos acerca do mesmo. Assim, nos primeiros dias, a leitura assumiu uma grande importância. Li alguns documentos de carácter mais genérico, pois são relativos a qualquer CNO e funcionam como orientações da ANQ, como é o caso da Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades. Outros documentos que li eram relativos ao CNO onde estava a estagiar, sendo fundamentalmente instrumentos de mediação a utilizar no processo de RVCC de nível básico (B2 e B3) ou de nível secundário. Este momento das leituras, além de me permitir adquirir informação acerca da instituição de estágio, também foi importante para a integração, na medida em que permitiu que os elementos do CNO se fossem habituando à minha presença, além de assegurar que eu também me ambientasse com as dinâmicas do Centro e da sua equipa, mas estando protegida por uma postura mais passiva.

Outro momento facilitador de integração foi a reunião dos elementos da equipa técnico-pedagógica que era realizada todas as semanas. Estas reuniões decorriam na sala do CNO, estando presentes todos os elementos da equipa. Embora eu não participasse

nas reuniões, o facto de poder estar presente no mesmo espaço físico onde aquelas decorriam permitia-me perceber melhor a instituição onde estava e a equipa que a constituía. Não só nestas reuniões como em todos os momentos que passava no CNO procurava estar atenta às funções desempenhadas por cada um dos elementos do mesmo e ao seu papel na instituição. Além disto, tive oportunidade de acompanhar todos os elementos da equipa no desempenho das suas funções, podendo apreender as tarefas que cada um realiza. Nalguns casos pude mesmo participar em algumas dessas tarefas, como sejam realizar inscrições, acompanhar a preparação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens em conjunto com os adultos, participar na preparação para a sessão de júri de certificação. A participação que tive nas várias actividades será explorada no ponto seguinte, pois são actividades que fazem parte dos quotidianos do Centro.

O acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) dos adultos certificados pelo CNO foi uma das tarefas que tive oportunidade de realizar e que também demonstra a forma como a integração na instituição decorreu. A Carta de Qualidade que orienta os CNO sugere que seja realizado este acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal que os adultos assumiram quando terminaram o processo de RVCC. O PDP deverá ser realizado em conjunto pelo adulto que foi certificado e os elementos da equipa técnico-pedagógica, com vista a definirem-se novas ofertas formativas e de desenvolvimento do próprio adulto. Num capítulo dedicado a este acompanhamento é apresentada a metodologia que foi utilizada, bem como os resultados alcançados com o trabalho desenvolvido. Neste capítulo é importante salientar a forma como o pedido de realização do acompanhamento do PDP foi formulado. De verdade, cerca de um mês após o início do estágio, foi feita uma proposta para a realização desse acompanhamento; não foi uma função ou tarefa imposta, mas sim negociada, havendo a preocupação, por parte do coordenador, em perceber a pertinência que esta tarefa poderia ter no âmbito do estágio e do Mestrado.

Além do acompanhamento do PDP houve ainda outra actividade realizada pelo CNO onde tive oportunidade de participar por um período alargado de tempo. Essa actividade mostra, também, já uma integração bem sucedida na instituição, resultante da forma como a equipa permitiu que essa integração fosse ocorrendo, pela autonomia e acompanhamento que me proporcionou. Refiro-me a um seminário relacionado com a actividade dos CNO. Devido à necessidade de salvaguardar a identidade do CNO, não divulgarei o nome da iniciativa, o programa da mesma ou os conferencistas convidados.

Abordarei esse evento apenas por relação às actividades em que me envolvi, com o intuito de explorar a integração na instituição de estágio que é o objectivo deste ponto do relatório.

No momento em que se começou a delinear a intenção de organizar um seminário, fiquei positivamente surpreendida quando me informaram que iria realizar uma comunicação nesse evento. Era uma forma de ver reconhecido o trabalho que estava a desenvolver, o que foi muito importante para mim. A comunicação seria centrada no acompanhamento do PDP que andava a realizar, com o objectivo de apresentar os resultados a que chegasse. Nesse momento prontifiquei-me a fazer parte da comissão organizadora do seminário, de forma a contribuir em todos os momentos em que fosse possível. Este conjunto de actividades de preparação da iniciativa passou a decorrer concomitantemente com o acompanhamento do PDP e das actividades diárias do CNO, o que proporcionou que o meu percurso de estágio tenha sido, na minha perspectiva, muito intenso e enriquecedor do ponto de vista das aprendizagens que pude realizar.

No que diz respeito à preparação da iniciativa em concreto passo a destacar algumas das actividades em que me envolvi. Como acontecerá geralmente neste tipo de eventos, tudo começou com um contributo de ideias acerca do que poderia ser necessário providenciar para a preparação do nosso seminário. Considero que, neste momento inicial, o maior contributo prestado por mim foi em alguns detalhes que por vezes podem ser esquecidos, mas que pela participação que tive em seminários do mesmo género foram facilmente lembrados. Depois deste momento inicial e dos contactos realizados pelo coordenador com os conferencistas, no sentido de perceber a disponibilidade dos mesmos para a realização da comunicação, seguiu-se o momento de preparação dos documentos de suporte ao evento. Aqui pude ajudar o coordenador a preparar o programa, as fichas de inscrição, currículos dos conferencistas, certificados de participação, itinerários para os participantes que vinham de outras cidades e questionário de avaliação do evento pelos participantes. Neste último caso, considero que a minha formação académica foi um contributo importante para a realização destes questionários. Além da preparação dos documentos ainda foi necessário organizá-los nas pastas em conjunto com as lembranças para os participantes. Essas lembranças também foram produzidas no local de estágio; uma tarefa em que também participei. Além destas tarefas houve todo o envolvimento na preparação das infra-estruturas e do

espaço onde decorreram as comunicações e as pausas para café, bem como na preparação da logística do próprio dia com os imprevistos que vão sempre surgindo.

Algumas das actividades mais quotidianas ou mais simples, nomeadamente estas últimas de organização das conferências, podem parecer tarefas básicas e sem importância. Todavia, todas elas foram muito relevantes para a integração no contexto de estágio que gradualmente foi acontecendo. Além disto, tiveram também muito valor do ponto de vista das aprendizagens que pude realizar como estagiária, contribuindo ainda para perceber a diversidade de actividades com que me vou deparar enquanto futura profissional.

### 4.3. Participação nas actividades e quotidianos do CNO

Como foi mencionado anteriormente a integração no CNO dependeu muito da forma como me receberam e me proporcionaram momentos de reflexão pela participação nas actividades. Assim, as aprendizagens que realizei ao longo do estágio também estão directamente relacionadas com a forma como me relacionei com os elementos do Centro.

A equipa técnico-pedagógica foi, de facto, muito importante, pelo papel que desempenhou no acompanhamento que me deu, permitindo-me apreender as dinâmicas e modos de funcionamento do Centro. Já os adultos que haviam sido certificados, pelo facto de terem colaborado no acompanhamento dos seus PDP, deram-me a oportunidade de perceber qual o impacto que o processo de RVCC pôde ter nas suas vidas, tendo também este aspecto um valor muito elevado. Claro que não é possível esquecer o papel dos outros adultos que todos os dias passavam pelo CNO, nas várias etapas que podem ser desenvolvidas nesta instituição, e que me permitiram adquirir imensas aprendizagens pela interacção com os mesmos. Estes adultos permitiram que muitas questões surgissem em mim ao longo do estágio. Essas questões eram discutidas com os elementos da equipa, pois estes partilhavam algumas das minhas dúvidas. O conjunto das reflexões que tínhamos era registado em notas de terreno, exigindo então outro momento de reflexão, onde novos questionamentos surgiam.

Como já descrevi no capítulo onde fiz referência à integração no contexto de estágio, inicialmente comecei por ler alguns documentos relativos às dinâmicas de funcionamento dos CNO. Só depois disso participei nas várias etapas e actividades que

se desenvolvem no Centro. É a descrição das várias etapas que são desenvolvidas nestas instituições que serão descritas de seguida, sempre tendo por base as aprendizagens que desenvolvi no contexto de estágio. De facto, embora as etapas sejam comuns a todos os CNO, a forma como são operacionalizadas diferem de instituição para instituição. Desta forma, a descrição que realizarei a seguir tem diz respeito à forma como o CNO de estágio funciona.

A imagem que se segue corresponde ao esquema que está presente na Carta de Qualidade que rege os Centros Novas Oportunidades e pretende constituir-se num esquema das várias etapas possíveis nestas instituições.

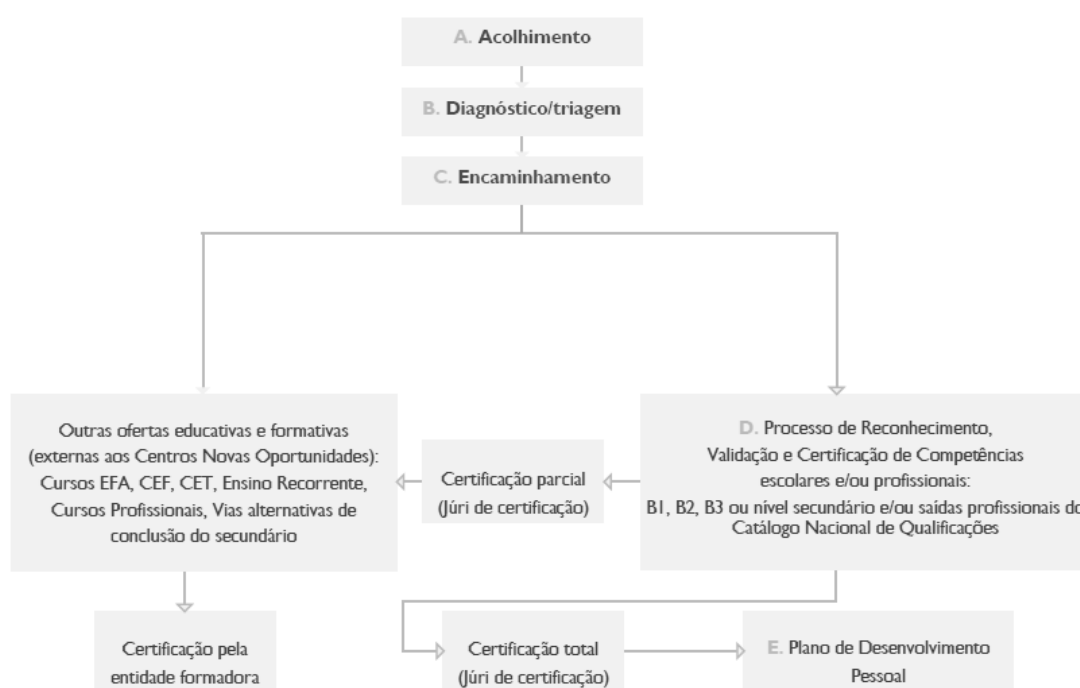


Figura 1 - Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

A primeira etapa pela qual um adulto passa quando decide inscrever-se num CNO designa-se **Acolhimento**. Neste momento, o adulto é informado acerca da missão que orienta o CNO em que pretende inscrever-se, acerca das ofertas formativas que o CNO tem para lhe oferecer e da possibilidade de ser encaminhado para um processo de RVCC ou para outra oferta formativa, no CNO ou num local exterior a esta instituição. Geralmente é o técnico administrativo que realiza esta etapa em conjunto com o adulto, podendo ser realizada, também, por qualquer elemento do CNO que seja detentor dos dados de acesso ao SIGO. Os dados da inscrição do candidato são inseridos no SIGO,

donde é emitida a respectiva ficha de inscrição, a qual é assinada pelo candidato e pelo elemento da equipa técnico-pedagógica que acompanhou o momento da inscrição.

No Centro onde estagiei o técnico administrativo e o TDE tinham horários compatibilizados de forma a que um deles estivesse sempre presente no Centro caso algum adulto pretendesse inscrever-se. De qualquer forma, estes elementos têm funções que estão muito para além das inscrições, pelo que quando não estavam no Centro eram os outros elementos que realizavam a inscrição do adulto. Logo nos primeiros dias de estágio explicaram-me como se faz a inscrição de um adulto no Centro. Fui assistindo a algumas inscrições, até que chegou o dia em que tive que ser eu a realizar a inscrição de um adulto.

*«Estava sozinha no Centro quando bateram à porta. Era uma senhora que vinha para se inscrever. Fiz o que me ensinaram e o que vi muitas vezes fazerem nas inscrições. Perguntei à senhora se estava inscrita em algum CNO, ao que me respondeu que não. Mas eu não tinha acesso ao SIGO para poder confirmar. Então expliquei à senhora que a ficha que ela ia preencher é uma ficha de pré-inscrição, pois a que é válida é a que é emitida pelo SIGO. Expliquei-lhe que sou estagiária e que por esse motivo não podia aceder à plataforma para fazer a inscrição dela. De qualquer forma a ficha que ia preencher já era válida no Centro, só necessitava depois de ser inserida no SIGO e depois ser assinada de novo. A senhora foi muito atenciosa comigo e disse que não havia qualquer problema. Entretanto pedi-lhe o Bilhete de Identidade e o Número de Identificação Fiscal para os respectivos números serem depois introduzidos no SIGO e para tirar fotocópia e ficarem anexados ao processo da senhora. Informei a senhora que entretanto ia ser contactada pelo Centro para vir a uma sessão de acolhimento».*<sup>3</sup>

Pela nota de terreno apresentada é possível perceber que no estágio muito do que aprendi foi através da participação directa nas várias etapas de intervenção do CNO. Contudo, o contributo da equipa também foi fundamental, pois sempre permitiu que eu tivesse autonomia para participar nas várias actividades. Nunca senti receio de fazer o que quer que fosse, pois sabia que as dúvidas que surgissem iriam ser sempre explicadas.

No momento da inscrição o adulto é ainda informado que será convocado mais tarde para comparecer no CNO para dar seguimento às etapas seguintes, explicando-se sumariamente quais são e em que consistem. No caso do Centro onde estagiei, o adulto

---

<sup>3</sup> Nota de terreno de 12 de Dezembro de 2009.

é convocado por carta onde é referido o dia, hora e local em que este deve comparecer no CNO. A sessão que é organizada, e para a qual os adultos são convocados, ainda faz parte da etapa de Acolhimento. Essa sessão é preparada pelo TDE e tem por objectivo explicar qual a missão do CNO, os objectivos do mesmo e sistematizar as etapas pelas quais os adultos irão passar de seguida, bem como as várias ofertas formativas e modalidades de formação que estarão ao seu dispor. No final desta sessão, o TDE agenda com os adultos uma data para outra sessão, essa já realizada em pequenos grupos. Ao longo do estágio ajudei muitas vezes o técnico-administrativo a preparar as cartas para enviar aos adultos. Mais uma vez podem parecer tarefas muito básicas para terem importância para o estágio, mas no início foi realmente uma forma de integração fundamental. O simples facto de ajudar a escrever moradas nos impressos de correio registado, ou ditar nomes para o técnico administrativo escrever nas cartas foram uma forma simples de permitir a minha integração de uma forma protegida e de ao mesmo tempo me fazer sentir útil.

Com a sessão em pequeno grupo, que é agendada no fim da sessão de acolhimento, começa a etapa que se segue: o **Diagnóstico**, que também é realizada pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Nesta fase, o TDE realizará uma série de sessões, algumas em grupo, outras individuais, de forma a tentar perceber qual será a oferta formativa mais vantajosa para o candidato. O objectivo destas sessões é explorar o perfil de cada adulto, de modo a que cada um seja encaminhado para a oferta educativa mais adequada às suas características e necessidades. É nesta etapa que se discute com o adulto qual será a oferta formativa mais adequada para ele, esclarecendo os aspectos favoráveis ou desfavoráveis de cada uma delas. Desta forma, está a ser preparado o terreno para a próxima etapa, o **Encaminhamento**.

O **Encaminhamento** é um processo que surge da negociação entre o adulto e o TDE durante o Diagnóstico. Este Encaminhamento exige que se realizem pelo menos duas sessões com o adulto. A primeira onde são exploradas as várias ofertas que este tem ao seu dispor e onde se pede ao adulto que reflecta acerca das mesmas, e da que lhe parece mais útil, até à próxima sessão. Nesta, é realizado o processo de negociação de onde surge o encaminhamento para a oferta negociada. No caso de existirem dúvidas nesta segunda sessão sobre qual será a melhor oferta, pode realizar-te outra sessão. Este número de sessões depende de pessoa para pessoa, em função, por exemplo, do que são as suas expectativas com a inscrição no Centro. Logo no primeiro dia de estágio, em

conversa com o TDE este referiu que *«tem que frisar muitas vezes que o processo de RVCC não é pensado para ser um momento de aprendizagem sistematizada onde são dados novos conhecimentos, mas é antes um processo onde o adulto demonstra as competências que adquiriu ao longo da vida»*<sup>4</sup>. O TDE explicou-me também que logo no momento da inscrição é importante sublinhar que o adulto se está a inscrever no Centro Novas Oportunidades e que não quer dizer que vá realizar o processo de RVCC, pois muitos adultos chegam ao Centro com a intenção de se inscrever no processo.

O adulto pode ser encaminhado para o processo de RVCC que será realizado no próprio CNO ou para outra oferta formativa que decorra na instituição onde está sediado o Centro ou numa instituição exterior, como demonstra a Figura 1. Depois de realizada a negociação para a oferta formativa mais útil para o adulto, é elaborado o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) que é emitido pelo SIGO. Quando o adulto é encaminhado para uma oferta exterior ao CNO, o TDE deve realizar o contacto com essa instituição no sentido de perceber se a mesma tem disponibilidade para receber o adulto, ou quando terá essa disponibilidade. Além disto, a equipa do Centro deve monitorizar o processo de inscrição do adulto na oferta formativa que foi acordada, quando esta é exterior, ficando com um comprovativo dessa inscrição no processo do adulto que fica arquivado no CNO.

Quando o encaminhamento é realizado para o processo de RVCC as etapas que se seguem são da responsabilidade do Profissional de RVC e dos formadores das áreas de competências-chave. Depois do Reconhecimento e Validação que ficam à responsabilidade daqueles técnicos, ainda é realizada a preparação para o júri de certificação. Aqui, além da equipa que acompanhou o adulto ainda está presente o avaliador externo que vai certificar as competências do adulto de acordo com o Referencial de Competências-Chave e o nível a que este se candidata.

#### 4.4. Dinâmicas inerentes à equipa técnico-pedagógica do CNO

Pelas várias etapas de intervenção que foram explicadas anteriormente conseguimos perceber que é fundamental existir uma grande articulação entre o trabalho de cada um dos elementos da equipa técnico-pedagógica. No Centro onde estagiei

---

<sup>4</sup> Nota de terreno de 31 de Outubro de 2009

considero que esta articulação era bem conseguida, pois a comunicação estava muito presente nas relações entre os elementos da mesma, com o intuito de dinamizar ao máximo as actividades e etapas desenvolvidas. No que diz respeito ao processo de RVCC em concreto, esta comunicação era ainda mais evidente, pois era percebida em todas as etapas, especialmente na transição entre as mesmas. Desde o momento da inscrição ao acolhimento a sintonia entre o Técnico Administrativo e o TDE era evidente, de forma a minimizar o tempo de resposta a dar ao adulto que veio inscrever-se no CNO. Além disto, também era possível perceber e manifesta a partilha de ideias e valores acerca da missão que orienta o CNO quando eram outros elementos que recebiam os adultos para lhes esclarecer dúvidas, prestar informações ou realizar as inscrições, quando o Técnico Administrativo não estava presente. Durante o processo de diagnóstico e encaminhamento o TDE aconselhava-se com os outros elementos quando surgiam dúvidas acerca da oferta que seria mais adequada para o adulto. Durante o processo de RVCC, a comunicação entre o profissional de RVC e os formadores era também uma constante, com o intuito de tornar o desenvolvimento da história de vida dos adultos cada vez mais significativa e orientada para o Referencial de Competências-Chave.

A respeito da articulação entre profissionais de RVC e formadores são de destacar os momentos em que a comunicação era colocada ao serviço de aprendizagens mútuas. Existem alguns conteúdos dos RCC que são muito específicos e que os profissionais de RVC não dominam, pois não fazem parte da sua formação de base. Por este motivo, no Centro onde estagiei, estes os profissionais de RVC reuniam-se frequentemente com os formadores com o objectivo destes lhes explicarem alguns conteúdos, de modo a tornar o acompanhamento do desenvolvimento das histórias de vida mais facilitado. Também participei em muitos destes momentos, pois eram uma forma de também eu poder entender o RCC. Além disto, assisti à desconstrução dos Referenciais que os formadores realizam com os grupos que iniciam o processo de RVCC. Recordo-me que, quando assisti a algumas dessas sessões, fiquei bastante surpreendida com a complexidade dos Referenciais em algumas temáticas. É de salientar o facto de, no Centro onde estagiei, estes momentos de exploração dos referenciais entre os formadores e os profissionais serem constantes pois cada adulto tem um percurso de vida muito singular, o que traz sempre conteúdos novos para serem abordados. De verdade, o trabalho com histórias de vida tem que ser mesmo assim,

respeitando as singularidades e subjectividades de cada percurso de vida. É de extrema importância que os profissionais que acompanham os adultos tenham este tipo de preocupações de fazer um trabalho adequado às particularidades de cada adulto, pois tornam o processo de reconhecimento por parte de cada um mais efectivo. Como defende Maria Loreto Couceiro (2000) as Histórias de Vida têm esta possibilidade de se assumirem como um processo de

*«formação/autoformação [que] se promove através da atribuição de sentido às práticas próprias a cada um: práticas de vida quotidiana e das relações sociais; da vida pessoal, familiar, profissional, cultural; práticas dos tempos livres, relacionais, políticas» (Couceiro, 2000: 77).*

Outro aspecto que pude observar no CNO onde realizei o estágio, e que ainda se relaciona com a comunicação, uma dimensão que encontrei sempre presente de uma forma muito evidente, é uma cultura de questionamento e reflexão. De facto, todas as semanas, realizava-se uma reunião com todos os elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO, as quais se mostraram sempre muito produtivas nas dinâmicas e actividades diárias do Centro. Nestas eram discutidos vários assuntos relativos aos grupos de RVCC que estavam a ser acompanhados, no sentido de se agilizar sempre tempos e esforços para que o processo fosse o mais significativo possível para os adultos e para que o trabalho realizado pelos técnicos os pudesse, de alguma forma, valorizar. Nessas reuniões havia ainda espaço para o questionamento de práticas por parte dos técnicos, quando estes tinham dúvidas acerca da forma como estavam a trabalhar. Aqui eram encontradas estratégias em conjunto, para que as inquietações dos técnicos fossem resolvidas, no sentido de motivar os adultos ou de definir metodologias novas e mais interessantes.

Considero que ao longo de todo o estágio pude aprender com uma equipa que sempre se mostrou empenhada em definir conjuntamente estratégias de aperfeiçoamento do trabalho em conjunto, utilizando para tal mecanismos de comunicação, negociação, aconselhamento e reflexão entre todos os elementos.



## V - O PROCESSO DE RVCC



## V – O processo de RVCC

O processo de RVCC vai ser de seguida explorado do ponto de vista dos vários eixos que o compõe (o do Reconhecimento, o da Validação e o da Certificação), bem como no que respeita às Histórias de Vida que são o instrumento que está na base do método autobiográfico inerente àquele processo. Além disto, serão exploradas outras questões que se relacionam com o processo de RVCC e que fui percebendo ao longo do percurso de estágio como preocupações daquela equipa.

### 5.1. Os eixos do Reconhecimento, da Validação e da Certificação e as Histórias de Vida

Como já foi possível perceber no capítulo onde se explorou o contexto em que surgiram os CNO, o processo de RVCC é uma possibilidade ainda recente de entre as ofertas educativas e formativas para os adultos. Caracteriza-se por ser *«potenciador de uma política de mudanças centrada nos saberes dos indivíduos, tendo surgido como resposta a um défice de qualificação escolar e profissional da sociedade»* (Marques, 2007: 52). Mas mais importante que esta resposta a dar à qualificação da população adulta portuguesa é o facto de este processo *«proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida, levando-o à identificação das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos»* (Marques, 2007: 58). Esta reconstrução identitária que leva a uma transformação do adulto ocorre quer pela própria dinâmica de Reconhecimento, Validação e Certificação das competências, quer pelo método biográfico que está inerente ao processo e que leva o adulto a reflectir acerca do seu percurso de vida.

O **Reconhecimento**, *«consiste no processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas pelo adulto»* (Duarte, 2003: 11). É um momento que exige um grande acompanhamento por parte da equipa de forma a facilitar que o adulto possa realizar o reconhecimento das suas competências. Cabe ao adulto organizar a sua história de vida identificando na mesma as situações que considera mais importantes no que respeita à aquisição ou mobilização das competências que quer ver reconhecidas. Como veremos no ponto seguinte, neste reconhecimento é realmente fundamental o acompanhamento por parte da equipa, para que se possa criar uma

dinâmica entre o hetero-reconhecimento e o auto-reconhecimento, pois muitos adultos têm dificuldade em identificar os seus percursos de vida como formadores, como assisti muitas vezes no Centro.

Quando o adulto já desenvolveu a sua história de vida no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e a organizou de forma a poder ser analisada pode ver o seu trabalho a entrar num processo de **Validação**. Neste caso, as experiências de vida que o adulto organizou no seu PRA serão alvo de uma avaliação tendo por base o Referencial de Competências-Chave. *«Através da validação, pretende-se reconhecer a conformidade e o valor de algo. No processo de RVCC, a validação consiste na atribuição de um valor social aos adquiridos experienciais, após a avaliação da sua conformidade com as competências do referencial»* (Cavaco, 2009b: 81). Este trabalho de validação, e também o de reconhecimento, tem que ser realizado com muito cuidado e com uma proximidade muito grande entre os adultos e os técnicos, pelo facto de serem percursos de vida e experiências que estão a ser objecto de análise.

Ao longo do estágio assisti a algumas situações difíceis em relação à gestão do processo de RVCC de cada adulto, precisamente por serem histórias de vida que estão a ser comparadas. Os adultos começam o processo de RVCC em grupo, mas depois têm sessões individuais com os profissionais de RVC e com os formadores, para que seja possível realizar um trabalho mais personalizado e ajustado à história de vida de cada pessoa. Isto leva a que cada um trabalhe ao seu ritmo, pois têm compromissos muito diferentes; enquanto alguns adultos podem dedicar muito do seu tempo ao processo de RVCC outros têm mais dificuldade em encontrar disponibilidade para se empenhar no processo como gostariam. Inevitavelmente, os adultos começam a comparar-se entre si, nas conversas que têm acerca da forma como está a correr o processo, surgindo por vezes algumas situações em que parece que são as histórias de vida e as aprendizagens realizadas ao longo das mesmas que estão a ser postas em causa. Aqui o papel dos elementos da equipa é fundamental para que estes pequenos conflitos sejam ultrapassados. No Centro onde estagiei os adultos acabavam por confrontar os profissionais que os estavam a acompanhar com o porquê dos seus colegas terem mais competências validadas, pois sentiam que era o seu percurso de vida que estava a ser posto em causa.

A **Certificação** ocorre quando o adulto já tem um número suficiente de competências validadas para poder receber uma correspondência de nível de habilitação

escolar. Nesse caso, é realizado um Júri de Certificação onde tem que estar presente o avaliador externo. A sessão de júri exige um trabalho prévio de análise do PRA do adulto pela equipa do CNO em conjunto com o avaliador externo. O Júri de Certificação é então um momento de prova pública das competências que estão evidenciadas no PRA. Depois desta sessão o adulto pode receber o seu certificado, correspondente ao nível escolar a que se candidatou.

Pelo que vivenciei no estágio, o momento do Júri de Certificação causava algumas inquietações nos adultos. Tive a oportunidade de ajudar alguns profissionais de RVC e adultos na preparação do júri de certificação. Aí pude ver os receios dos adultos face a este momento formal de avaliação das suas competências. Alguns dos adultos faziam até o paralelismo com as provas escolares, como se fosse o teste final onde tudo se decidia. Noutros casos era a dificuldade de enfrentar o avaliador externo que os incomodava, pelo facto de terem que falar perante uma pessoa que não conheciam e que ia avaliar a sua história de vida. A equipa a este nível sempre foi muito atenta à especificidade de cada adulto, trabalhando em conjunto com ele para que a sessão de júri se pudesse constituir também num momento de formação.

Como já foi referido anteriormente, todo este trabalho de reconhecimento, validação e certificação de competências faz-se por referência ao percurso de vida dos adultos. A utilização das Histórias de Vida como instrumento de trabalho no seio do processo de RVCC dá ênfase a uma visão mais alargada de formação, que passa a ser encarada *«extravasando os contextos pedagógico e institucional, aberta ao todo espacial e temporal [onde o] espaço-tempo da formação é a globalidade da vida»* (Couceiro, 2000: 77). Neste sentido é fundamental que o adulto que está a desenvolver o seu processo de RVCC se sinta envolvido e implicado nesse mesmo processo, pois é ele mesmo e a sua trajectória de vida que constitui o cerne de todo o trabalho a desenvolver. Durante o acompanhamento feito ao adulto, durante todo o processo de RVCC, os profissionais devem privilegiar um trabalho que acentue *«a emergência do sujeito, a apropriação de si, da sua vida e da sua história, através do sentido que constrói e atribui à sua existência»* (Couceiro, 2000: 34).

## 5.2. A avaliação no processo de RVCC

O processo de RVCC, enquanto processo de reconhecimento de competências, pode ser encarado como um momento de avaliação, na medida em que *«os juízos de valor inerentes ao processo de reconhecimento implicam mecanismos de avaliação»* (Cavaco, 2009b: 81). Todavia, o processo de avaliação de que estamos a falar tem que ser realizado com muito cuidado, pois são percursos de vida carregados de subjectividade que estão a ser alvo de um juízo de valor. Como já foi mencionado neste relatório, os adultos que acedem aos CNO são, na sua grande maioria, pouco escolarizados e facilmente se menosprezam em termos de competências, pois a nossa sociedade ainda valoriza essencialmente o saber adquirido por via académica. Desta forma, podemos entender porque motivo estes *«adultos pouco escolarizados tendam a “passar em silêncio, muitos períodos e acontecimentos da sua vida porque não lhes conseguem atribuir o devido valor»* (Cavaco, 2009b: 84). Esta realidade é ainda reforçada pelo facto da validação ser realizada por referência a um nível de educação escolar. Além disto, muitos dos formadores que desenvolvem funções no CNO são também professores. Para estes profissionais não será fácil fazer uma permanente gestão entre a valorização do saber formal e do saber informal, pois têm que viver as duas realidades no seu dia-a-dia. Não podem também eles querer deixar o saber formal imperar, pois apesar de ser atribuído um certificado de nível escolar aos adultos são experiências de vida adquiridas em todos os contextos que estão a ser valorizados.

Quando o referido silenciar de momentos de vida parece estar a acontecer é necessário que o profissional que acompanha o adulto realize algum trabalho de hetero-reconhecimento com o mesmo, *«recorrendo ao referencial de competências-chave, para que o adulto consiga interiorizar o valor dos seus adquiridos e possa realizar o auto-reconhecimento»* (Cavaco, 2009b: 84). Ao longo do estágio assisti muitas vezes a estes momentos de auto-reconhecimento que aconteciam apenas depois de um hetero-reconhecimento. Quando os formadores ou profissionais de RVC entendiam que determinado adulto estava a ficar desmotivado com o processo conversavam entre si de forma a ser agendada uma sessão onde os formadores fossem validar algumas competências aos adultos. O facto de estes verem algumas competências validadas em momentos de vida que até nem considerariam muito relevantes, levava a que se sentissem motivados para explorar outros momentos e outras experiências.

Nesta linha de pensamento podemos assumir que o reconhecimento realizado nos CNO pode ter duas leituras diferentes mas que se relacionam entre si. Com efeito, podemos considerar «*uma vertente pessoal ou de auto-reconhecimento (reconhecimento pessoal ou reconhecimento “por si”) e uma vertente institucional ou social (reconhecimento “pelo outro”)*» (Cavaco, 2009b: 80). Além disto, o auto-reconhecimento pode ser entendido como uma forma de auto-avaliação e o hetero-reconhecimento como uma forma de hetero-avaliação. Assim,

*«a dimensão da auto-avaliação ocorre quando o adulto analisa os seus adquiridos experienciais; a dimensão de hetero-avaliação dá-se quando os elementos da equipa dos Centros comparam os adquiridos experiencias do adulto com os elementos que constam no referencial de competências-chave»* (Cavaco, 2009b: 81).

Mais uma vez, importa determo-nos sobre a importância do trabalho a realizar pelos técnicos que acompanham os adultos no processo de RVCC. Tanto os profissionais de RVC como os formadores devem estar muito atentos para que o processo não seja uma forma de o adulto se sentir desvalorizado. Como nos chama a atenção Carmen Cavaco (2009),

*«a avaliação realizada no âmbito do reconhecimento e validação comporta riscos, é susceptível de provocar traumas, de reforçar a imagem negativa do adulto e de contribuir para o ciclo de insucessos na sua vida, daí a pertinência dos Centros se orientarem com base na perspectiva humanista, centrada no desenvolvimento pessoal e mobilizadora do adulto»* (Cavaco, 2009b: 85).

Nesta ordem de ideias, o adulto tem que ser realmente o centro de todo o trabalho que se desenvolve durante o processo de RVCC. Todas as práticas devem ser pensadas em função das particularidades de cada adulto, para que o processo seja o mais proveitoso e formativo possível, de modo a que o adulto e o seu percurso de vida sejam realmente valorizados.

### 5.3. As metas nos CNO

Antes de entrar para o CNO onde decorreu o estágio o facto de existirem metas de certificação causava-me um certo incómodo, pois considerava que podia contribuir para que as potencialidades de formação de todo o processo de RVCC pudessem vir a

ser diminutas devido à pressão para atingir determinados números. Ao longo do desenvolvimento do estágio fui percebendo que as metas também são uma grande preocupação para os elementos daquela equipa. No entanto, percebi também como essas preocupações podem coexistir com um bom trabalho de acompanhamento aos adultos.

Em vários momentos assisti à preocupação da equipa em dar conta das directrizes que a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) lhe coloca, quer ao nível das metas, quer a outros níveis. De facto, aquando da sua criação

*«a ANQ coloca a educação de adultos num patamar mais exigente, visto que alarga o seu campo de acção, recorrendo a novas estratégias de avaliação, monitorização, mas também apresenta uma maior preocupação em termos metodológicos e pedagógicos» (Marques, 2007: 52).*

Inseridas nestas novas opções metodológicas ou de monitorização encontram-se as metas, as quais não dizem respeito apenas ao número de adultos certificados, mas existem também para o número de adultos inscritos. Deste número depende inclusivamente o número de elementos na equipa, como já se mostrou no quadro 1 no início deste documento. Além disto,

*«em todo o processo, desde o acolhimento até à certificação final, é exigido aos CNO que se continuem a alcançar metas, isto é, para cada etapa de intervenção e tendo em conta o patamar/nível em que o CNO se encontra, estão definidos números a respeitar durante o processo» (Távora, 2009: 39).*

Este era um facto que eu ignorava antes de ter iniciado o estágio e acerca do qual só tomei conhecimento no CNO onde o mesmo decorreu. Foi uma constatação que inicialmente serviu para colocar em mim ainda mais reticências face às metas, pois ficava com a sensação que de etapa para etapa havia sempre um prazo para cumprir, *«num processo mecanizado, em que de uma etapa para a outra é tudo muito rápido e calculado, [onde] a pressão impera» (Távora, 2009: 85).* Ora, com adultos tão diferentes, com percursos de vida e motivações tão diferentes também, perguntava-me como era possível estabelecer um tempo para que as várias etapas se processassem.

*«Com a entrada de um novo ano civil, vejo os elementos do meu Centro a reunir e a definir estratégias para responder às exigências que a ANQ lhes coloca. Agora temos um papel afixado na sala onde consta o número mínimo de inscrições e certificações que é necessário alcançar até ao final do ano. São metas diferentes para o nível básico e para o secundário. Mas de qualquer forma são metas assustadoras, na minha opinião. Além disto,*

*refere o número de adultos que já estão a ser contabilizados para o número final a alcançar. (...) Todos os meses a folha é substituída por uma actualizada».*

O que esta pequena ideia trouxe de positivo, pela percepção que eu tive no estágio, foi o facto de os elementos passarem a funcionar mais em equipa, para o melhor e para o pior.

*«Quando há júris vejo a equipa satisfeita porque o número de adultos certificados vai aumentar, ficam satisfeitos pois foi fruto do empenho de todos eles. O mesmo acontece com as inscrições, mesmo que seja só uma é positivo. Mas, quando estamos muito tempo sem receber inscrições, a desilusão também é de todos. Todos tentam encontrar estratégias para reverter a situação»*

As metas relativas às inscrições foram as que vi trazerem mais preocupação no Centro do Cantinho. Actualmente, na comunicação social, não assistimos a muita publicidade acerca da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Pelo contrário, deparamo-nos com divulgação em sentido contrário, através da redução da Iniciativa ao processo de RVCC e da desvalorização deste último. Mesmo alguns profissionais que trabalham no âmbito da educação têm, por vezes, uma opinião negativa acerca da metodologia associada ao processo, pois desvalorizam as aprendizagens que são adquiridas por via informal ou não-formal. Desta forma, muitas pessoas recusam inscrever-se nos CNO, pois não querem ter a sua habilitação académica associada a uma medida que vem sendo tão criticada negativamente. Estas são críticas que, na minha opinião, surgem descontextualizadas e sem conhecimento de causa acerca da Iniciativa, mas que são facilmente divulgadas e reproduzidas.

A preocupação com a dificuldade de resposta ao número de inscrições levou a que o coordenador do Centro começasse a estabelecer mais protocolos com instituições externas, tal como a ANQ prevê. Mais uma vez foi uma tarefa encarada como uma responsabilidade comum por todos os elementos da equipa. No meu caso, tive a possibilidade de participar com o coordenador em reuniões prévias à concretização dos protocolos, em algumas saídas de terreno que fizemos a instituições e pequenas empresas localizadas junto do Centro do Cantinho. Foi mais uma oportunidade que tive para perceber como o discurso de desvalorização da INO está actualmente a ser

difundido. Depois de explicarmos às pessoas que nos recebiam quais eram as ofertas formativas/educativas que tinham ao seu dispor ouvimos mais que uma vez a questão “Mas para quê?”. Numa dessas saídas houve inclusivamente *«um senhor que referiu que preferia dizer com orgulho que tem o seu curso de liceu incompleto, do que dizer que tem o Ensino Secundário completo, mas que foi conseguido através da Iniciativa Novas Oportunidades»*.

No Centro do Cantinho o facto existir um tempo padrão que deve ser cumprido de etapa para etapa também dificultava o trabalho. Conseguir cumprir essas recomendações de tempo não era fácil nem para a equipa nem para os adultos, apesar de todo o empenho de ambos. Alguns dos candidatos do processo de RVCC trabalhavam, tinham horários difíceis e outras responsabilidades além do processo. Mas, ainda assim, empenhavam-se para nunca faltar nos dias das sessões e para cumprir as orientações dos profissionais de RVC e dos formadores. Contudo, também existiam adultos que não se inscreviam no Centro do Cantinho por iniciativa própria, mas porque vinham encaminhados de outras instituições, como é o caso do Instituto de Emprego e Formação Profissional e instituições onde existiam equipas de apoio ao Beneficiário do Rendimento Social de Inserção. Em alguns destes casos, o sentido que o adulto atribuía ao processo era mais reduzido, o que dificultava o trabalho a desenvolver em conjunto pelo adulto e pelos profissionais.

Ao longo do estágio, presenciei muitos momentos onde a equipa reunia para definir estratégias para conseguir dar resposta a estes números, sem que para isso se desvirtuasse o trabalho singular e de proximidade que é necessário realizar com cada adulto em função das suas especificidades. Assim, privilegiavam-se sessões individuais quando havia dificuldade em gerir os diferentes compromissos dos vários adultos que os impediam de vir ao Centro do Cantinho no horário das sessões de grupo. Agilizavam-se os horários de trabalho dos elementos da equipa para que estes estivessem em horas distintas na instituição, tentando que as sessões pudessem decorrer em momentos do dia diferentes. Deste modo, pude perceber que no Centro do Cantinho se conseguia *«assegurar que os princípios de quantidade e da rapidez não [subvertessem] os princípios de qualidade, [sendo possível caminhar] no sentido de atingir as metas, mas em procedimentos fidedignos e com qualidade»* (Távora, 2009: 33).

Penso que a questão das metas passa muito por esta tentativa de equilíbrio entre o que são as exigências superiores das entidades que regulam os CNO e as necessidades

e especificidades dos adultos que os frequentam. Se esta «*lógica da necessidade obsessiva dos números*» (Távora, 2009: 41) pode ter algum efeito negativo no trabalho desenvolvido pelos CNO, por outro lado também pode criar dinâmicas de trabalho em que se consegue responder a essas exigências dos números, sem subverter o trabalho realizado com os adultos.

No que se refere à aposta na valorização do percurso de vida dos adultos, na valorização da formação experiencial, as metas também poderão ser olhadas de forma positiva, na medida em que exigirão aos técnicos que trabalham nos CNO que valorizem os conhecimentos que são adquiridos por via informal. Num contexto em que ainda é o saber académico que é mais valorizado, particularmente no caso do processo de RVCC, onde a certificação é realizada por referência a um nível escolar, muito facilmente se poderia desvalorizar muitas aprendizagens informais. Neste sentido, a pressão das metas poderá até permitir que seja dado um estatuto de maior importância à formação experiencial e às competências adquiridas por via não-formal e informal.

Apesar de alguns aspectos positivos que as metas podem ter há outros que poderiam ser pensados de forma diferente, tendo por base as especificidades de cada CNO, e do contexto em que se insere. Esta é uma opinião que a equipa do Centro do Cantinho defendia e com a qual concordo. A existência de metas diferenciadas em Centros que ficam localizados próximos uns dos outros, leva a que estes comecem a comparar-se entre si, criando alguma competitividade entre os mesmos. Com metas comuns ao conjunto dos Centros esta competitividade poderia esbater-se. Esta ideia vai de encontro à sugestão de Antónia Távora (2009) de se estabelecer metas em função das Unidades Territoriais onde os CNO são inseridos, ao invés de serem fixadas para cada instituição individualmente. Assim, a autora mencionada defende que se

*«os CNO da mesma área geográfica partilham as características singulares do público e do contexto envolvente (...) [então] a revisão das metas [deveria passar] pela substituição da atribuição de metas por CNO a metas por NUT. Ou seja, uma vez que cada local tem particularidades que o caracterizam, sejam elas populacionais, socioeconómicas, habilitacionais ou sectoriais, faz todo o sentido que o trabalho dos vários CNO desse local seja alicerçado numa relação de entreajuda e de trabalho colectivo».* (2009: 89).

Outra possibilidade, nesta eventual revisão de metas, seria a responsabilização dos CNO pela fixação das mesmas. Essa auto-atribuição das metas teria que ser

justificada por cada instituição em função das necessidades que a população dessa região demonstrasse, fundamentando-se em estudos prévios.

#### 5.4. O peso da escrita no processo de RVCC

Como já foi referido, é através da História de Vida que os técnicos dos CNO conseguem reconhecer, validar e certificar as competências que os adultos adquiriram ao longo da sua vida. Para que este trabalho seja possível é exigido aos adultos que organizem o seu percurso individual e colectivo através da escrita da sua História de Vida.

A escrita da História de Vida passa por várias fases, pelo que pude perceber no Centro do Cantinho. É um trabalho que exige um comprometimento muito grande entre os técnicos e os adultos. Ambos têm que se ir conhecendo aos poucos para que a História de Vida vá sendo explorada e para que todas as competências possíveis possam ser evidenciadas. Contudo, mesmo com uma boa relação entre adulto e profissional a escrita da História de Vida pode, por vezes, ser uma dificuldade. No Centro do Cantinho, em vários momentos, presenciei situações em que tanto os adultos como os técnicos faziam alusão às dificuldades de escrita.

Os adultos referiam que era difícil transformar o seu percurso de vida num discurso escrito. Este facto é compreensível quando estamos a falar de adultos que na sua grande maioria são pouco escolarizados e que já tinham abandonado a escola há muitos anos, perdendo muita da prática de escrita. Além disto,

*«dizer ou escrever a sua história é tentar unir materiais heterogéneos, criar uma forma do que é disforme ou multiforme, fazer emergir sentido naquilo que o não tem ou que o tem em demasia» (Pineau, cit in Couceiro, 2000: 77).*

Os adultos referiam o que defende Pineau quando diziam que era fácil relatar momentos da sua vida que sabiam ter sido importantes para a aquisição e mobilização de competências, mas que, quando era necessário organizar vários momentos ou redigi-los, as dificuldades começavam a surgir. Por outro lado, os adultos mencionavam também a

*«dificuldade de explicitação dos adquiridos experienciais (...) [aliada à] dificuldade em estabelecer associações entre esses adquiridos e os elementos que constam no referencial de competências-chave» (Cavaco, 2009b: 80).*

Esta dificuldade de associação entre as experiências de vida e o Referencial de Competências-Chave tem que ser percebida pelos técnicos durante o processo de RVCC, de forma a poderem ser contrariadas. Além disto, o trabalho dos técnicos consiste em acompanhar o adulto na escrita desta História de Vida, orientando as reflexões acerca da mesma para o que é exigido no Referencial de Competências-Chave, sempre que encontram indícios para tal. Desta forma, o RCC é um instrumento ao serviço dos técnicos mais do que dos adultos. Mais uma vez percebemos que o trabalho destes técnicos tem que ser de uma grande *«proximidade, não passiva, na medida em que existe troca, interacção, empenhamento mútuo»* (Couceiro, 2000: 81). Esta proximidade permitirá que o adulto seja realmente o cerne de todo o processo de RVCC, sendo que o trabalho dos técnicos tem que ser diferente de adulto para adulto, pois cada um tem dificuldades e percursos de vida que são também diferentes. O que se pretende é que o técnico que acompanha o adulto em cada uma das fases do processo *«saiba jogar um papel de mediador activo para ajudar o formando a explicitar o como da sua acção, dos seus processos, de maneira a ajustar a sua capacidade ou a modificar o que o gera»* (Vermersch, 1993).

Apesar das dificuldades de escrita sentidas pelos adultos, o facto de o processo de RVCC exigir dos mesmos estes momentos de reflexão e de redacção da sua História de Vida acaba por ser positivo. A este respeito Christine Josso (2002) defende que

*«a organização de uma narrativa da evolução de um diálogo interior consigo próprio, sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir para alargar e enriquecer o capital experiencial»* (Josso, 2002: 32).

Ao longo do desenvolvimento do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem o adulto vai reflectindo acerca de vários momentos da sua vida que considera que foram importantes no âmbito das competências que pretende ver certificadas. Essas reflexões vão sendo escritas e organizadas para dar corpo ao PRA que o adulto irá apresentar no final do processo. A organização do portefólio pode ser realizada de várias formas (por fases da vida, cronologicamente, em função das áreas de competência-chave do referencial), mas o que é de salientar é o trabalho que está inerente a essa organização, pois

*«a situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adoptados, oferece-se como uma experiência potencialmente*

*formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registo» (Josso, 2002: 29).*

Desta forma, os adultos conseguem tornar as dificuldades de escrita com que se debatem ao longo do processo de RVCC, em mais-valias para o seu processo de formação, pois a *«construção da história pessoal, [vai] permitindo uma auto-organização pessoal e a partilha inter-activa da história de vida»* (Couceiro, 2000: 79).

Deste modo, podemos entender o potencial formativo que a escrita pode ter no processo de RVCC. A partir da reflexão que está subjacente a todo o processo de construção da sua História de Vida o adulto questiona o seu percurso de vida e a forma como este contribui para ser o que é. No fundo o adulto reflecte acerca de si próprio e da forma como se foi transformando ao longo do seu percurso de vida, pela interacção que desenvolveu com os outros e pela sua acção nos mais diversos contextos. Como defende Maria Loreto Couceiro (2000)

*«a construção de um discurso na primeira pessoa, fundado no sentido atribuído à própria existência, possibilita a construção de um pensamento próprio, não só legitimado pelo exterior e pelos saberes instituídos, contribuindo assim para a emergência do sujeito. A escrita é igualmente um processo auto-reflexivo, permitindo a vivência da dialéctica centração/descentração, acentuando a distanciação necessária capaz de fazer passar de uma memória impressionista a um discurso articulado»* (2000: 79).

Não podemos esquecer que esta passagem de uma *memória impressionista a um discurso articulado* depende também do acompanhamento dos técnicos, os quais realizam uma orientação fundamental aos adultos durante todo o processo, especialmente no início, quando as dificuldades de escrita são mais evidentes. Assim, *«talvez esta ajuda à explicitação abra a porta a uma pedagogia da tomada de consciência que poderá ser um elemento de resposta importante à ideia do “aprender a aprender” ou à definição de uma “capacidade-chave”»* (Vermersch, 1993), resultando daqui o impacto a longo prazo que o processo de RVCC trará nos adultos ao nível da capacidade de escrita e de reflexão.

## **VI – O ACOMPANHAMENTO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL**



## VI – O acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal

O Plano de Desenvolvimento Pessoal é definido em conjunto pelo adulto e pela equipa técnico-pedagógica que o acompanhou ao longo do seu percurso no CNO, no momento em que o adulto termina o processo de RVCC. Nesse documento constam os investimentos que o adulto que obteve a sua nova certificação escolar pretende realizar no futuro, quer em termos profissionais, quer em termos de formação certificada ou mesmo em termos pessoais. A metodologia autobiográfica que está inerente ao processo de RVCC será um facilitador para a elaboração final deste PDP, pois «*ao narrar, ao construir a sua história de vida, o sujeito constrói e reconstrói o seu passado e, nessa construção, potencializa e abre o futuro a projectos possíveis múltiplos*» (Couceiro, 2000: 82).

Depois da proposta de realização do acompanhamento do PDP que o coordenador do Centro me fez definimos em conjunto qual a metodologia a utilizar para o efeito, como demonstra a nota de terreno que se segue.

*«Inicialmente o coordenador sugeriu que enviássemos inquéritos para casa dos adultos e pedíssemos que os devolvessem. Contudo, tive receio que os adultos que tinham sido certificados não respondessem. Por outro lado, abordar a questão do investimento que estavam a fazer no PDP por inquérito não me pareceu o modo mais correcto. Assim, sugeri ao coordenador a realização do acompanhamento através de entrevistas ou pequenas conversas individuais ou em grupo, para as quais os adultos seriam convocados por telefone. Desta forma, poderia falar com eles e perceber as razões do investimento ou falta dele nos projectos que haviam definido no fim da certificação».*<sup>5</sup>

A entrevista pareceu-me ser mais adequada para se poder «*problematizar a importância que os adultos atribuem ao certificado [e perceber também] o que esta certificação modificou na vida deles*» (Marques, 2007: 35). A intenção seria realizar todas as conversas em pequenos grupos, mas respeitando sempre a vontade dos adultos quando estes se opusessem à presença de outros elementos realizando-se, neste caso, uma entrevista individual. As entrevistas são exploradas no ponto que se segue a este, pela forma como correram e pelos constrangimentos que surgiram. Agora o que será objecto

---

<sup>5</sup> Nota de terreno de 23 de Novembro de 2009

de sistematização é a forma como chegamos aos temas que seriam abordados para com os adultos ao longo das entrevistas.

Depois de decidirmos como ia ser realizado o acompanhamento, entre mim e o coordenador surgiu a ideia de que não iríamos realizar o acompanhamento do PDP apenas com o objectivo de perceber se os adultos estavam ou não a dar seguimento aos objectivos que haviam definido para si. Este acompanhamento iria ser utilizado ainda com a intenção de se perceber qual o impacto que o processo de RVCC poderia ter produzido na vida dos adultos certificados pelo CNO. Ficou definido que esse impacto seria analisado segundo três categorias: o impacto em termos pessoais, profissionais e sociais.

Para agilizar os contactos com os adultos foi necessário introduzir os dados relativos aos PDP, e que estavam presentes nos processos desses adultos, numa base de dados. O técnico-administrativo disse-me onde estavam os processos de todos os adultos e explicou-me como estavam organizados, para que eu os pudesse explorar e recolher a informação que me fosse útil para colocar na base de dados. Nesta constava a identificação do adulto pelo seu nome, o número de telefone através do qual iria ser contactado, a data de certificação, o nível certificado e a idade do adulto. Além disto, foram registados nessa base de dados os objectivos que os adultos definiram no seu PDP.

Depois de inseridos todos os dados, começou o agendamento com os adultos. Em todos os contactos era explicado sumariamente o que se pretendia com a entrevista para a qual os adultos estavam a ser chamados e marcava-se o dia e horário. Além disto, o adulto com quem se agendava era questionado acerca da sua permissão para estarem outros adultos presentes na mesma entrevista, ou seja, se esta podia ser realizada em grupo. Desta forma, as entrevistas foram sendo realizadas, umas presencialmente, outras por telefone, quando era impossível os adultos deslocarem-se ao CNO. Inicialmente estava com receio que os adultos não viessem ao Centro para realizar o acompanhamento, pois tinham os seus compromissos pessoais e profissionais. Contudo, a afluência de adultos para a realização da entrevista foi elevada, o que denota um comprometimento com a instituição, resultado daquilo que os adultos referiram ao longo das entrevistas como tendo sido um trabalho bem realizado pelos vários elementos da equipa técnico-pedagógica.

## 6.1. As entrevistas

Como já foi referido optou-se por utilizar as entrevistas no acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal dos adultos certificados pelo Centro Novas Oportunidades. Comungo da concepção que considera a entrevista como uma técnica que deve ser encarada como um trabalho de relação interpessoal, de interacção, de diálogo, no sentido de falar *entre*, em vez de falar de ou de falar *para*, um trabalho a ser realizado olhos nos olhos, de igual para igual. Esta forma de encarar a entrevista implica uma relação de escuta, onde dois sujeitos interagem entre si, em vez de uma relação de olhar, em que um entrevista e o outro é entrevistado. Esta escuta será uma «*escuta sensível*» (Barbier, 1993), no sentido de perceber a perspectiva do outro, de acordo com a sua perspectiva e não de acordo com a perspectiva do entrevistador.

Foi com esta postura que parti para a realização das entrevistas do acompanhamento do PDP. A intenção era que todas as entrevistas fossem semi-directivas na medida em que se queria evitar o registo pergunta-resposta, característico das entrevistas directivas com carácter mais semelhante a um questionário. O que pretendia era salientar o papel dos adultos na entrevista para o acompanhamento de PDP que estava a ser realizado. Por outro lado, assumindo a entrevista como um momento de interacção e diálogo, percebia que a mesma dependia não só de mim mas principalmente dos adultos. De verdade, em algumas entrevistas de acompanhamento do PDP foi possível perceber claramente este facto pois, devido a vários factores, as entrevistas não decorreram todas como havia sido pensado. De entre esses factores podemos destacar a personalidade de cada um dos adultos, o facto de não me conhecerem de momentos anteriores como elemento da equipa do CNO, ou mesmo o facto de algumas entrevistas terem sido realizadas em pequeno grupo. Além disto, pretendia-se que as entrevistas fossem todas presenciais, no entanto esta intenção também não foi alcançada totalmente. Vários factores impediram alguns adultos de se deslocarem ao CNO, nomeadamente incompatibilidades de horário devido à situação profissional de cada um, ou mesmo responsabilidades pessoais. Neste caso de impossibilidade de deslocação ao CNO as entrevistas foram realizadas por telefone. Nestas situações em concreto, as entrevistas adquiriam um carácter bastante mais directivo.

### 6.1.1. A análise das entrevistas

A técnica que foi utilizada para organizar e interpretar a informação recolhida foi a análise de conteúdo. Todavia, antes de avançar com a forma como esta foi realizada importa salientar que as entrevistas não foram gravadas e, conseqüentemente, não foram transcritas. A informação que pretendia recolher com as mesmas era relativamente breve para haver necessidade de gravação. De qualquer forma, logo no final de cada uma das entrevistas, o conteúdo das mesmas era registado, numa tentativa de não esquecer os detalhes mais importantes e de ser o mais fiel possível ao que os adultos tinham dito. Além disto, houve o cuidado de ir anotando o mais relevante das entrevistas enquanto estas decorriam, de forma muito sumária e de modo muito rascunhado para a atenção estar sempre dedicada aos adultos. O que importa destacar aqui é que o registo da entrevista de cada um dos adultos sofreu um processo de interpretação e de tradução do discurso dos mesmos, aquando da escrita da informação recolhida nas entrevistas. A informação é a que os adultos me deram a conhecer e de que me apercebi, mas as palavras utilizadas não são as que constam no registo individual de cada um.

Como já foi referido, a informação recolhida com estas entrevistas foi organizada em função do investimento no PDP e em três categorias que corresponderiam ao impacto em termos pessoais, sociais e profissionais.

Na categoria relativa ao impacto em termos **pessoais**, foram consideradas as referências ao aumento da auto-estima, da auto-confiança, da autonomia, da apreciação de si, da realização pessoal e de um sentimento de competência pela concretização de um objectivo de longa data: dar seguimento ao seu percurso escolar.

Na categoria que correspondia ao impacto em termos **profissionais**, foram consideradas informações onde constavam o desempenho de novas funções após certificação, o reconhecimento pela entidade patronal face à nova escolaridade, o sentimento de igualdade face a colegas de trabalho detentores do nível certificado e a mudança para um novo emprego.

Por fim, na categoria que dizia respeito ao impacto em termos **sociais**, foram tidos em conta os relatos dos adultos que faziam menção ao aumento da confiança nas relações, melhor relação com os filhos, o facto de serem reconhecidos pelos outros, o interesse por temáticas actuais, maior capacidade de discussão crítica e o gosto pela aprendizagem ao longo da vida.

## 6.2. O impacto do processo de RVCC na vida dos adultos certificados

Como já foi referido, o acompanhamento do PDP dos adultos que haviam sido certificados pelo CNO foi realizado com o intuito de perceber não só o investimento nos objectivos definidos quando os adultos obtiveram a certificação, mas também qual o impacto que o processo de RVCC poderia ter provocado na vida desses adultos. Assim, a informação recolhida com as entrevistas de acompanhamento foi alvo de análise, verificando-se se teria havido impacto provocado pelo processo, tendo em consideração as categorias que havíamos definido. A informação foi separada em cada uma das categorias, recaindo a análise na existência ou inexistência de impacto e no investimento no PDP. Daí resultaram os gráficos que de seguida se apresentam, os quais ilustram a percepção dos adultos face ao impacto que o processo de RVCC teve nas suas vidas, bem como o investimento que estavam a realizar no seu PDP.

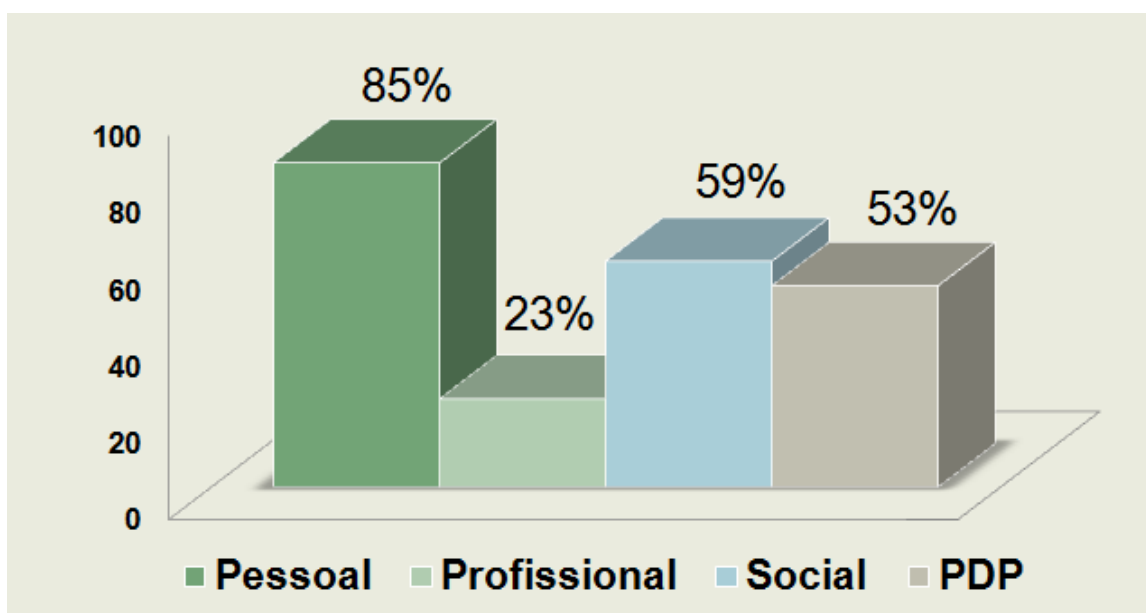


Figura 2- Resultados do acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal

Este primeiro gráfico diz respeito à totalidade dos adultos que foram entrevistados. Podemos verificar um grande impacto causado pelo processo de RVCC ao nível pessoal, enquanto que em termos profissionais o impacto é diminuto. Em termos sociais o impacto provocado pelo processo de RVCC também foi positivo, embora de uma forma menos acentuada do que ao nível pessoal. Estes resultados vão

ser de seguida analisados em cada uma das dimensões. O que importa salientar neste momento é que «a emergência de novas práticas, baseadas no reconhecimento e validação de competências, contribui para mudanças a curto e a médio/longo prazo» (Cavaco, 2009: 555). Assim, se no que respeita ao impacto a nível pessoal já assistimos a um saldo tão positivo, para percebermos mudanças em termos profissionais já necessitaremos de mais tempo, pois estão outros factores em jogo que não dependem apenas do indivíduo que obteve a certificação.

No que respeita ao investimento no PDP, podemos perceber que mais de metade dos adultos já tinham concretizado alguns dos objectivos a que se tinham proposto no fim do processo de RVCC. Além disto, alguns dos adultos que ainda não haviam investido no seu PDP mostravam, todavia, interesse em fazê-lo, nomeadamente através da aposta em formação certificada.

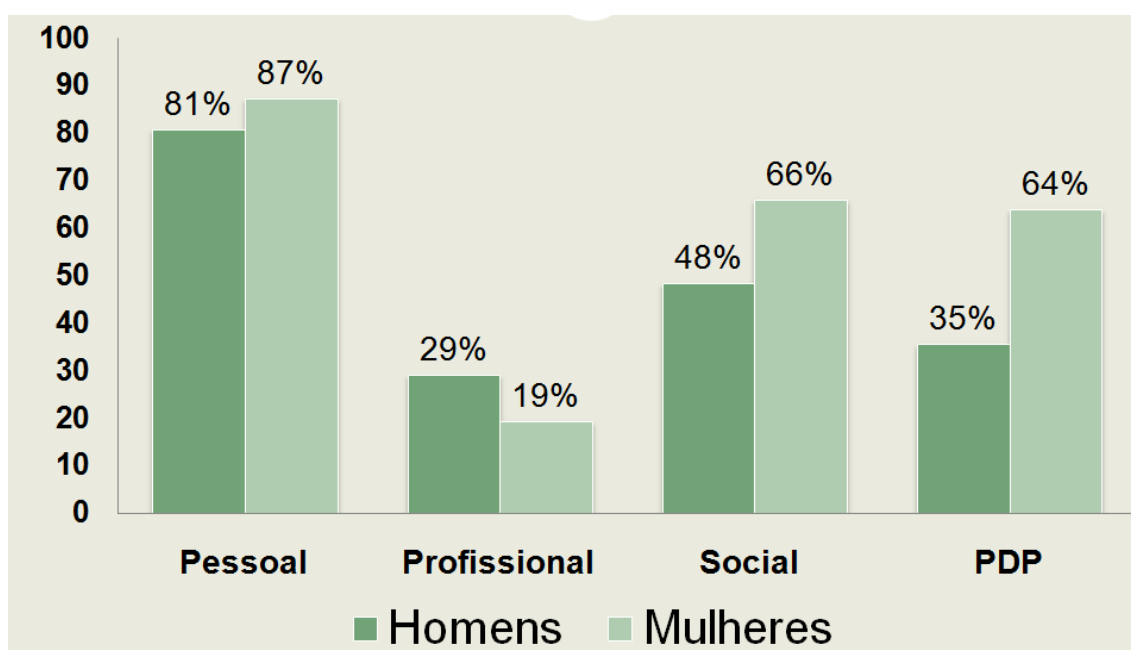


Figura 3 - Resultados do acompanhamento do PDP em função do género

Este gráfico corresponde à análise do investimento no PDP e do impacto do processo de RVCC, mas em função do género. Não foi realizada uma análise em função da idade de cada um dos géneros, pois a média de idade de ambos era muito próxima. Além disto, também não foi realizada uma análise em função do nível certificado, pois a grande maioria dos adultos entrevistados tinha sido certificado no nível B3.

No que respeita à análise em função do género, podemos verificar que o impacto do processo de RVCC ao nível pessoal foi mais evidente nas mulheres que nos homens, embora a diferença seja reduzida. O mesmo sucedeu relativamente ao impacto em termos sociais, onde as mulheres também mostraram maiores valores de mudanças percebidas depois de concluírem o processo de RVCC. Neste caso, a diferença já é maior que no caso anterior. Já ao nível profissional o impacto faz-se sentir mais nos homens que nas mulheres. Para terminar, podemos perceber ainda que as mulheres investiram mais nos objectivos que assumiram no seu PDP do que os homens, com uma diferença que é considerável.

### 6.2.1. Impacto do processo de RVCC em termos pessoais

Pela análise dos gráficos anteriormente apresentados percebemos que foi ao nível pessoal que os adultos que foram certificados pelo processo de RVCC sentiram mais impacto. Recordando que foram consideradas como relevantes para o impacto em termos pessoais as referências ao aumento da auto-estima, auto-confiança e da realização pessoal, podemos dizer que o processo de RVCC, principalmente na sua vertente de reconhecimento, permite ao adulto ter uma maior percepção das suas competências, facilitando a valorização que atribui a si próprio. Por outras palavras, é possível assumir que o percurso que o adulto faz durante o seu processo de RVCC permite-lhe realizar uma

*«atribuição de poder a si-mesmo, porque se reconhece si-mesmo como capaz de assumir em favor de um reconhecimento de si, das suas possibilidades e potencialidades, e de uma mobilização de si para transformação dos contextos em que si-mesmo se insere» (Couceiro, 2000: 92)*

Anteriormente já assumimos que o processo de RVCC pode ser identificado como um processo de avaliação. A este respeito é importante salientar que

*«a avaliação de competências repercute-se directamente nas questões identitárias. Se a avaliação é positiva pode contribuir para elevar a auto-estima e o auto-conceito, mas se não é positiva o adulto sente a negação do reconhecimento o que tem efeitos certamente muito negativos» (Cavaco, 2009b: 91).*

A este respeito, os técnicos que trabalham com os adultos têm um papel muito importante para que este impacto ao nível pessoal possa ser percebido pelos adultos e

seja também positivo. A maioria dos adultos que são encaminhados para o processo de RVCC não identifica facilmente os saberes que adquiriu ao longo da vida. Mesmo no decurso do acompanhamento que têm para a elaboração da história de vida, têm dificuldade em perceber que alguns contextos de vida foram potenciadores de muitas aprendizagens. Assim, o papel dos técnicos é fundamental para que o primeiro passo para o reconhecimento possa acontecer. Assim, quando os adultos não estão a ser capazes de reconhecer os seus percursos de vida como formadores, os técnicos devem estar atentos para fazer o adulto reconhecer as aprendizagens que já realizou ao longo da sua vida e as competências que já possui. A partir de então o adulto já se sente mais confiante para reconhecer as outras competências e aprendizagens à medida que vai organizando a sua história de vida, pois *«o adulto necessita de perceber o valor dos seus saberes e competências para, progressivamente, reconstruir a imagem de si»* (Cavaco, 2009b: 84).

Pelo que foi referido anteriormente entendemos que o impacto que os adultos sentiram ao nível pessoal tem uma relação muito próxima com o impacto que foi sentido em termos sociais. Como defende Carmen Cavaco (2009b)

*«a vertente pessoal é constituída pela análise que o indivíduo faz dos seus próprios conhecimentos e capacidades, numa primeira fase ele codifica-os numa linguagem para si e, numa fase posterior, numa linguagem reconhecida pelos outros»* (Cavaco, 2009b: 80).

É precisamente este reconhecimento pelos outros que vai ser abordado no ponto seguinte que diz respeito ao impacto provocado pelo processo de RVCC em termos sociais.

### 6.2.2. Impacto do processo de RVCC em termos sociais

Pelos dados constantes nos gráficos apresentados anteriormente podemos perceber que o impacto percebido a nível social foi bastante mais reduzido que o impacto percebido em termos pessoais. Além disto, este impacto foi sentido de uma forma francamente mais positiva pelas mulheres que pelos homens.

Considerando que *«a vertente social é referente às apreciações realizadas pelos outros, com os quais [o indivíduo] interage no contexto pessoal, social e profissional»* (Cavaco, 2009b: 80) facilmente se compreende porque motivo este impacto terá sido

menor que o impacto em termos pessoais. Depois de ver o seu percurso de vida reconhecido como importante para a aquisição de competências e de aprendizagens é natural que o adulto se sinta mais confiante e valorizado, daí os resultados do impacto em termos pessoais serem tão elevados, pois correspondem ao reconhecimento pessoal de um processo anterior de reconhecimento. Já o impacto em termos sociais depende do reconhecimento pelos outros, o que acaba por demorar mais tempo, podendo ser essa uma explicação para os resultados não serem tão elevados. Apesar de tudo, os impactos pessoal e social relacionam-se, pois alguém que se sente mais confiante, mais realizado e mais competente, tem outra postura nas relações que estabelece, bem como na forma como se sentirá para intervir na sociedade, como afirmaram alguns adultos.

### 6.2.3. Impacto do processo de RVCC em termos profissionais

Nos documentos relativos à Iniciativa Novas Oportunidades é constante a referência à ideia de que os níveis de desemprego vão descer devido à aposta na qualificação da população portuguesa. Deste modo fica expressa uma *«tendência para pedagogizar os problemas sociais no sentido em que, a chave da sua resolução é sempre identificada com o reforço – intensivo ou extensivo – da formação»* (Terrasêca, Caramelo e Medina, 2007: 11). Contudo, os resultados alcançados com o acompanhamento do PDP não vão no sentido das ideias que são expressas nos documentos relativos à INO. Como se pode verificar, o impacto que os adultos que haviam terminado o processo de RVCC sentiram em termos profissionais foi muito diminuto.

Existem várias leituras possíveis para o facto de os adultos que terminaram o processo de RVCC ainda não sentirem mudanças a este nível. Em primeiro lugar podemos considerar a opinião que as entidades patronais possuem acerca do processo de RVCC. No caso dos adultos que estavam empregados, alguns salientaram nas entrevistas que o facto de terem obtido uma nova certificação foi objecto de reconhecimento por parte da entidade patronal. Contudo, esse reconhecimento não trouxe mudanças, tendo sido traduzido apenas numa felicitação por parte da entidade patronal. Já no caso dos adultos que estavam desempregados a situação era distinta, na medida em que defendiam que as entidades patronais não encaravam o processo de RVCC com a credibilidade que este merecia. Alguns adultos referiram que em

entrevistas de emprego foram confrontados com a questão de como tinham obtido o seu nível de escolaridade, sendo rejeitados para o posto de trabalho ao qual se tinham candidatado, pela desconfiança que havia face ao processo de RVCC.

Além das razões anteriormente apontadas há ainda uma outra que parece ser muito determinante nos baixos valores do impacto em termos profissionais. Sabemos que não existe uma relação directa entre a formação e trabalho, uma vez que

*«se é certo que a formação pode constituir uma vantagem individual competitiva na obtenção do emprego, é igualmente verdade que ela não determina os níveis de emprego e/ou desemprego»* (Terrasêca, Caramelo e Medina, 2007: 11).

Deste modo, talvez seja necessário mais tempo que aquele que decorreu entre a certificação e o acompanhamento do PDP para se perceber alguma influência da nova certificação a nível profissional.

### 6.3. O impacto do processo de RVCC ao nível das relações pais-filhos

Um dos aspectos que foi recorrentemente mencionado pelos adultos a quem foi realizado o acompanhamento do PDP é o facto de terem sentido melhorias substanciais na relação com os filhos. Consideram que o facto de terem retomado percursos de formação, que tinham deixado incompletos por variadíssimos motivos e constrangimentos, valorizou a apreciação que os seus filhos fazem acerca dos mesmos, fortalecendo as suas relações e os laços que os unem. Estes adultos que haviam sido certificados pelo CNO referiam nas entrevistas que o facto de retornarem à “escola” lhes permite também ter outra postura face à valorização da educação escolar dos seus filhos. Além disto, mencionavam que, relativamente aos conselhos que dão aos seus filhos para que estes invistam na sua educação escolar, passam a possuir, além do estatuto de pais, o exemplo de terem voltado a apostar na sua formação escolar. Desta forma consideram que são ouvidos com outra atenção, pois os filhos vêem nos próprios pais um investimento realizado na sua formação formal.

A questão do incentivo à escolarização foi mencionada nas entrevistas por muitos adultos ainda segundo outro ponto de vista. Assim, alguns referiram que nas suas famílias aconteceu uma certa alteração dos papéis nesse âmbito, pois não eram

apenas eles que incentivavam os filhos a apostar na sua educação escolar, mas também o inverso. O estímulo dado pelos filhos era tanto maior quanto mais elevada era o nível de escolaridade que estes estavam a frequentar. Neste sentido, os adultos que receberam mais incentivos por parte dos filhos para que se informassem acerca das possibilidades de formação que dispunham, foram os que tinham os filhos a frequentar o Ensino Secundário ou o Ensino Superior.

Outro aspecto mencionado pelos adultos era o facto de sentirem ainda mais necessidade de voltar a frequentar um percurso de formação formal quanto mais elevada era a escolaridade que os seus filhos iriam frequentar, pois consideravam que já não os podiam acompanhar devidamente e, apostando naquelas ofertas formativas, poderiam corresponder melhor às solicitações dos filhos. A este respeito referiam ainda que acontecia uma situação interessante ao retomarem o seu percurso escolar pois, ao invés de serem eles a ajudar os filhos, eram estes últimos que passavam a ajudá-los, principalmente no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Todas estas novas diferenças percebidas no relacionamento entre pais e filhos poderão ser, entre outras, uma das mais-valias de uma nova aposta dos adultos nos seus percursos de formação. Com efeito,

*«a vida adulta não se limita a uma só geração. Nela podemos reconhecer gerações e mesmo um certo número de classes de idade, caracterizadas pelo tipo de educação familiar, modo de escolarização, modalidade de inserção na vida profissional adulta e acontecimentos sociais contemporâneos dessa idade» (Boutinet cit in Couceiro, 2000: 22).*

Esta reentrada dos adultos, que também são pais, num processo de educação e formação, leva a que possam existir outro tipo de dinâmicas familiares, mudando assim o tipo de relações que se estabelecem. Mais do que este facto, o aproveitar destes processos de educação e formação de adultos poderá também despoletar outro tipo de reflexões entre pais e filhos acerca das diferenças entre diferentes momentos e diferentes apostas e posturas face à educação, até porque os pais conhecem agora, pelo menos, dois contextos de educação bastante distintos.



## VII - O TRABALHO DOS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOS CNO



## VII - O trabalho dos técnicos de Educação de Adultos nos CNO

Em todos os CNO é crucial um questionamento acerca do trabalho que os técnicos (TDE, profissionais de RVC e formadores) que trabalham directamente com os adultos realizam com os mesmos. No caso particular dos CNO, é de primordial importância reflectir acerca das concepções de saber que detêm, na medida em que irão estar envolvidos num trabalho de apreciação das competências dos adultos que têm diante de si, os quais esperam ver as suas competências validadas e certificadas.

Numa sociedade onde ainda é o saber conseguido por via académica que é valorizado com maior relevância, então é fundamental estar atento às relações de poder que inevitavelmente irão estar presentes nestas relações. De verdade, o trabalho de acompanhamento que os técnicos dos CNO desenvolvem com os adultos supõe a *«ruptura com a lógica do saber/poder da tradicional relação entre formador e formandos [pois só] a relação dialógica pode sustentar a função de acompanhamento»* (Couceiro, 2000: 81). Isto significará que as relações de poder são encaradas como estando presentes, sem se tentar disfarçar, ou mesmo ignorar, a sua existência, na medida em que o reconhecimento das mesmas permitirá a realização de um trabalho mais cuidado e mais justo. Além disto, considerando-se a existência das referidas relações de poder, as mesmas podem ser discutidas e problematizadas, não no sentido de serem eliminadas, pois não seria possível, mas no sentido de esbatê-las, designadamente através da relação dialógica que deve ser desenvolvida entre adultos e técnicos do CNO.

Aliás, identificando-se o processo de RVCC como um processo de reconhecimento e validação das competências que os adultos tiveram oportunidade de adquirir ao longo da via, então, necessariamente tem que haver uma postura em que este poder passa para segundo plano, devendo o técnico que acompanha o adulto estar numa postura em que acredita que também tem muito que aprender com o adulto, a vários níveis. Por outras palavras, ao técnico que acompanha o indivíduo em situação de desenvolvimento do seu processo de RVCC é pedido que não se deixe influenciar por uma possível arrogância resultante do facto de possuir uma formação académica de nível superior. Em vez disso, deverá acreditar que as relações que advêm do processo de RVCC têm potencialidades formativas para todos os que nele estão envolvidas e que,

dessa forma, tanto o adulto como ele próprio, estão numa situação em que ambos poderão tirar proveito. Segundo este ponto de vista, acentua-se o carácter dialéctico que está presente na formação e a necessidade de nos relacionarmos com os outros para podermos aprender e formarmo-nos.

É essencial que estas ideias estejam subjacentes ao trabalho desenvolvido pelos técnicos dos CNO, para que, acreditando nas possibilidades formativas que o adulto lhe pode fornecer, possa efectivamente realizar um trabalho de reconhecimento das competências que o adulto possui. Será fácil, num contexto social em que *«ainda hoje se atribui à escola uma importância social que se torna relevante no que diz respeito à desvalorização da educação informal e da formação/aprendizagem experiencial»* (Marques, 2007:21), assumir que a os adultos pouco escolarizados que acedem aos CNO não têm competências. Contudo, com a postura e os cuidados que se referiram como importantes para os técnicos esta questão não se colocará tão facilmente.

Outro aspecto que merece ser reflectido é o facto de os técnicos que actualmente trabalham nos CNO como profissionais de RVC ou TDE serem, geralmente, mais jovens que os adultos que têm que acompanhar nesta instituição. Esta situação, poderá dever-se, em parte, à falta de especificidade de formação académica pensada particularmente para o desempenho desta função, uma vez que é uma função recente no âmbito do Sistema Educativo, especificamente no âmbito da Educação e Formação de Adultos. Desta forma, estas funções passaram a ser ocupadas, como a legislação prevê, por licenciados nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. O que acontece é que esses licenciados são, em grande parte dos casos, jovens licenciados ou recém-licenciados, decorrendo daqui uma diferença de idades acentuada entre aqueles e os adultos que acompanham.

Esta questão é importante devido à metodologia que é utilizada no processo de RVCC: o método autobiográfico. O processo de reconhecimento e validação das competências é realizado, como já se referiu, tendo por base a História de Vida dos adultos através da metodologia do Balanço de Competências. Neste sentido, os técnicos têm que saber situar e contextualizar percursos de vida muito diferentes dos seus no momento em que ocorreram, para daí entender a importância daquela História de Vida no processo de aquisição de competências do adulto em causa. Há que ter uma visão muito plural e holística sobre a realidade que nos antecede, para compreender o potencial formativo de cada trajectória de vida. As Histórias de Vida têm que ser

enquadradas no contexto político, económico, social e educativo em que decorreram para que possam ser compreendidas pelas diferenças face ao contexto actual, ou face ao contexto de vida dos profissionais que acompanham os adultos. Poderá ser difícil entender, à primeira vista, qual o potencial formativo, ou o potencial para o desenvolvimento de competências de um contexto tão diferente daquele em que crescemos e vivemos, daí a importância de todo este olhar abrangente e dos cuidados mencionados no trabalho desenvolvido nos CNO.

Para terminar, importa salientar que todas as questões que foram discutidas neste ponto se enquadram nas preocupações éticas de qualquer profissional da área da Educação, qualquer que seja a faixa etária dos indivíduos com quem realiza o trabalho educativo. O que se pretende, então, é um questionamento a vários níveis das nossas concepções, preconceitos ou entendimentos que assumimos como correctos e inevitáveis. No caso do trabalho com adultos, particularmente no contexto dos CNO, há que questionar, como se referiu, as nossas concepções de educação e formação, as concepções de vida, de percursos de vida e também de competências. O que está em causa é um *«questionamento ético [o qual] mobiliza (...) o campo da intencionalidade e da responsabilidade. A relação com o(s) outro(s) exige uma postura de reciprocidade e exprime-se numa preocupação de solicitude»* (Moita cit in Couceiro 2000: 44).



**VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS**  
**ENFORMADAS PELA EXPERIÊNCIA DE**  
**ESTÁGIO**



## **IX – Considerações finais enformadas pela experiência de estágio**

Este espaço que encerra o relatório será dedicado a algumas considerações finais, e não à elencagem de uma série de conclusões, até porque não encarei o estágio como um percurso que me pudesse ajudar a encontrar conclusões. Em vez disso, considero que a experiência de estágio me permitiu encontrar novas interrogações, proporcionadas pelas reflexões que tive oportunidade de partilhar com os elementos da equipa do CNO. Mesmo os dados a que cheguei com o acompanhamento do PDP dos adultos que haviam sido certificados pelo Centro do Cantinho, não são passíveis de serem encarados enquanto conclusões. Fazem sentido se forem associados àqueles adultos a quem foi realizado o acompanhamento do PDP, e por referência ao momento e contexto em que tal acompanhamento foi realizado. Deste modo, estas considerações finais referem-se à experiência de estágio, procurando dar conta da forma como o estágio contribuiu para a minha formação e para a aquisição de um conjunto de saberes que se enquadram nas competências de um profissional de Ciências da Educação.

A profissionalidade em Ciências da Educação é muito diversa, tal como pode ser diversificado o leque de funções que um profissional desta área pode ter num CNO. Neste contexto, em particular, pude perceber qual o nosso papel através das actividades em que pude participar directa ou indirectamente. Um dos aspectos que achei mais positivo no Centro do Cantinho foi o facto de os profissionais que lá trabalham discutirem permanentemente, de modo a reflectirem acerca das opções que tomam. Este é um dos aspectos que caracteriza o profissional de Ciências da Educação, isto é, questionar-se acerca do seu trabalho individual e com os outros, devido à necessidade de gerir o que Correia (2007) designa de «*conflitualidade constitutiva*» inerente a esta área de saber. Nesta ordem de ideias, as incertezas são importantes pois levam a interrogações e/ou a conflitos internos que assumem particular relevância quando se pretende realizar um trabalho conjunto de «*reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos*» (Berger, 1992: 24). Talvez não haja fenómeno que cada um de nós vivencie de forma mais intensa que a nossa própria formação, pois como afirma António Nóvoa (1988a) a formação pertence exclusivamente a quem se forma. Assim, a formação é um conceito que merece ser

*reelaborado e reinterpretado* no âmbito dos Centros Novas Oportunidades, pois daí surgirão imensas potencialidades formativas para todos os participantes nessa reflexão.

Pela pluralidade de perspectivas de formação que são abordadas no âmbito das reflexões produzidas nas Ciências da Educação, penso que nos tornamos profissionais com um papel muito importante nos Centros Novas Oportunidades, pois essa pluralidade permite-nos estar atentos à valorização de todos os contextos de vida dos adultos como potencialmente formativos. Como refere Josso (2002: 32) *«as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjectividade são tão variadas que a maneira mais geral de as descrever consiste em falar de acontecimentos, de actividades, situações ou de encontros que servem de contexto a determinadas aprendizagens»*. No trabalho realizado com os adultos dos Centros, o profissional de Ciências da Educação possui competências para criar dinâmicas de trabalho e reflexão com cada adulto, valorizando o papel que a experiência tem na formação de cada um. Deste modo, será atribuída ao adulto a centralidade que este deve ter no processo de RVCC, de acordo com uma perspectiva emancipatória de formação.

Considero que a formação de base em Ciências da Educação nos dá instrumentos muito importantes para a realização de uma abordagem às Histórias de Vida enquanto momentos de formação. O método autobiográfico associado ao processo de RVCC tanto é encarado de forma positiva como negativa pelos candidatos, pois todos temos situações de vida que foram, também elas, positivas e outras negativas. Estas experiências de vida trazem consigo um significado intrínseco que só quem as viveu pode compreender através da reflexão acerca das mesmas. Assim, momentos de vida que desvalorizávamos, por que ocorreram com pessoas que pensamos que não contribuíram para a nossa construção individual, ou passados em circunstâncias que não imaginamos serem formativas, acabam por revelar-se fundamentais para a aquisição de aprendizagens formadoras. É neste contexto que as relações assumem um papel decisivo na formação de cada um, pois somos seres que nos formamos na relação que estabelecemos com os outros e com o meio que nos envolve. No fundo, e como defende Correia (1998: 151) *«a formação é um verbo reflexo que se conjuga decisivamente no plural»*

O meu percurso de estágio também só se concretizou de forma tão significativa para mim pelas relações que estabeleci com os profissionais e adultos participantes no Centro do Cantinho. As reflexões que consegui realizar, as dúvidas que me foram

surgindo e aquelas que continuo a ter devem-se a mim, a eles e à forma como nos relacionamos. Olhando, neste momento final, o meu percurso de estágio, julgo que no Centro do Cantinho sempre me proporcionaram todas as condições para que eu conseguisse participar em todas as actividades da instituição. Enquanto estagiária estava no Centro para aprender qual o papel e as funções que um licenciado em Ciências da Educação pode desempenhar num CNO e, de verdade, permitiram-me participar em todo o tipo de actividades com os profissionais e adultos. Além disto, preocuparam-se em dar-me uma tarefa/função própria para que eu conseguisse integrar-me o melhor possível. Aliás, quando tento perceber quais foram as dificuldades que senti no estágio apenas encontro as minhas dúvidas. Mas mesmo a este nível os membros do Centro do Cantinho contribuíram para muitas aprendizagens que fiz, pois foram discutindo comigo acerca dessas dúvidas. Estas existiam a vários níveis, algumas de ordem prática, outras mais pessoais. As primeiras foram sempre explicadas, o “como se faz” sempre me foi dado a conhecer, pela demonstração, pela enunciação de exemplos, pela disponibilização de documentos e por me permitirem depois “perceber e aprender fazendo”. As outras dúvidas eram relativas a questões em que participava diariamente, ou a contradições que encontrava subjacentes ao processo de RVCC. Algumas das minhas interrogações eram partilhadas pelos elementos do Centro, por isso íamos discutindo algumas delas, com opiniões convergentes e divergentes. Apesar de considerar que nessas discussões consegui realizar algumas aprendizagens importantes, nem sempre encontramos respostas para as nossas dúvidas, talvez porque não fosse esse o intuito das nossas reflexões, ou mesmo porque não haja respostas. Este é, também, um dos aspectos que penso que caracteriza os profissionais de Ciências da Educação, o facto de procurarmos sistematicamente *reflectir na acção*, encontrar novas formas de trabalhar em conjunto com os outros, tornando as nossas práticas cada vez mais sustentadas e contextualizadas por sermos *profissionais reflexivos* (Schön, 1992).

Quando decidi optar por um CNO, para local de estágio, foi por ter algumas reticências face ao conteúdo dos documentos que lia sobre as políticas actuais de educação e formação de adultos. Mas esse era o único meio que eu tinha para fundamentar a minha opinião, que se baseava na interpretação do que lia e que, por esse motivo, podia não estar ajustada. Assim, queria confrontar as minhas ideias pré-concebidas com a realidade, com a concretização daquelas políticas de educação e formação destinadas a adultos. Essas ideias sofreram muitas mudanças, através das

reflexões críticas que realizei ao longo do estágio com os participantes do Centro do Cantinho, mas entretanto, outras interrogações foram surgindo.

A maior dificuldade que ainda encontro quando olho o processo de RVCC é a relação com o saber, pois não consigo deixar de questionar que tipo de saber está a ser valorizado. Por um lado, assume-se que a base do processo de RVCC é a valorização da experiência de vida de cada pessoa para o seu processo de formação, e, por outro lado, certificam-se saberes que têm que ter correspondência a um determinado nível escolar. Mas, apesar desta contradição que o processo de RVCC comporta, ela traz uma valorização dos/pelos candidatos da certificação, pois estes vêm as suas competências reconhecidas, validadas e certificadas e, além disso, conseguem um nível de escolaridade mais elevado. O que pode ser paradoxal do ponto de vista de uma análise da concepção de saber e da valorização da escola, é um aspecto sentido como favorável pelos adultos. Os dados recolhidos com o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal dos adultos do Centro do Cantinho apontam para esta ideia, ao revelarem que o processo de RVCC trouxe alterações importantes para os mesmos, principalmente a nível pessoal e social. Este facto, a seu tempo, poderá levar a que este processo ganhe uma maior valorização ou reconhecimento na sociedade. O contributo que os licenciados em Ciências da Educação poderão ter neste sentido prende-se com a desconstrução de crenças meramente escolarizadas acerca da formação de adultos, de forma a contrariar alguns discursos que tentam descredibilizar o processo de RVCC.

Ao longo deste documento procurei dar conta das aprendizagens que pude realizar durante o percurso de estágio, através da participação nas actividades diárias do Centro do Cantinho e das reflexões que pude realizar em conjunto com todos os seus elementos e participantes. Foi através destes momentos de partilha de conhecimentos e experiências que pude ir compreendendo qual o papel que um profissional de Ciências da Educação pode ter num Centro Novas Oportunidades. Esta é uma das características destes profissionais, ou seja, o facto de se colocar numa postura dialógica no que diz respeito à relação com o Outro. Acreditamos que todos temos saberes importantes e que existe sempre um potencial formativo nas relações que estabelecemos com os outros. Assim, assumimos uma *postura de escuta*, de proximidade e de partilha que nos permite aprender em conjunto com os outros. O potencial formativo das relações que estabelecemos depende da reflexão, outro aspecto importante e que caracteriza os profissionais de Ciências da Educação. Defendemos que o nosso trabalho deve estar

sempre imbuído de momentos de reflexão e questionamento constantes acerca das nossas acções, interrogações, certezas e incertezas. Foi assim que encarei o estágio, como um momento privilegiado para a aprendizagem e formação de cada um de nós. Uma vez que a formação se vive, como defendem vários autores, na primeira pessoa, apenas posso reflectir acerca do contributo que o estágio teve em mim. Como procurei demonstrar ao longo deste relatório, através das reflexões que foram sendo produzidas, penso que o estágio foi um momento importante para a minha formação enquanto pessoa e futura profissional. Contudo, a formação também tem uma temporalidade muito extensa e, se neste momento vejo alguns dos contributos que as aprendizagens adquiridas no estágio me trouxeram, mais tarde encontrarei outras aprendizagens formativas conseguidas no percurso de estágio, quando desenvolver outras reflexões acerca dos momentos que vivenciei no Centro do Cantinho.



## IX - BIBLIOGRAFIA



## X – Bibliografia

- BARBIER, Renè (1993) “L’écoute sensible en approche transversale”, *Pratiques de Formation*, 25-26, 153-180.
- BERGER, Guy (1992) “A investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- BURGESS, Robert (1997) *A Pesquisa do Terreno: Uma introdução*. Oeiras: Celta Editores.
- CANÁRIO, Rui (1999) “Formação de adultos e experiência” in *Educação de Adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa. Pp 109-117.
- CANÁRIO, Rui (2007) “A educação e o movimento popular no 25 de Abril” in Canário, Rui (org.) *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2002) *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2009a) *Adultos Pouco Escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2009b) “Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais: dificuldades e desafios” in CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia (org.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa, 79-93.
- CORREIA, José Alberto (1998) “O método autobiográfico em contexto prisional: contributos para uma epistemologia da escuta no campo da formação de adultos” in *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora, 142-152.

- CORREIA, José Alberto (2007) “Conferência de Abertura do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 193-208.
- COUCEIRO, Mª Loreto (2000) *Autoformação e Conformação no Feminino. Abordagem existencial através de histórias de vida*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- DUARTE, Isabel (2003) *O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. [On-line], [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_3/centros\\_reconhecimento.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_3/centros_reconhecimento.pdf), 15/04/10.
- FINGER, Mathias (2005) “A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade”, in Rui Canário e Belmiro Cabrito *Educação e Formação de Adulto. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 15-30.
- JOSSO, Christine (1988) “Da Formação do Sujeito... ao Sujeito da Formação”, in António Nóvoa e Mathias Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 33-50.
- JOSSO, Christine (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- MARQUES, Bárbara (2007) *Centros de RVCC: um Caminho, um Percurso ou uma Saída? Um estudo biográfico sobre os percursos dos adultos certificados pelos Centros de RVCC*. Tese de Mestrado. Porto: FPCEUP
- MEDINA, Teresa (2008) *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto: A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Tese de Doutoramento. Porto: FPCEUP.

- MELO, Alberto; QUEIRÓS, Ana M.; SILVA, Augusto S.; SALGADO, Lucília; ROTHES, Luís; RIBEIRO, Mário (1998) *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MENEZES, Isabel (2005) “De que falamos quando falamos de cidadania?” in Carolina Carvalho, Florbela de Sousa e Joaquim Pintasilgo (orgs.) *A educação para a cidadania*. Porto: Porto Editora, 13-22.
- MESQUITA, M<sup>a</sup> Manuela (2009) *Avaliar para Reconhecer – O lugar da avaliação no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida*. Tese de Mestrado. Porto: FPCEUP.
- NÓVOA, António (1988a) “As Histórias de Vida no Projecto Prosalus” in António Nóvoa e Mathias Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Cadernos de Formação, 107- 130.
- NÓVOA, António (1988b) “O Método (auto)Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos e Descaminhos da Formação dos Adultos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 7-20.
- SCHÖN, Donald (1992) “Formar professores como profissionais reflexivos” in António Nóvoa (ed.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote, 79-91.
- TÁVORA, Antónia (2009) *O Impacto das Metas no Processo de RVCC – a sua influência na Direcção e Coordenação de três Centros Novas Oportunidades*. Tese de Mestrado. Porto: FPCEUP.
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (s/d) *Contributos de um Modelo de Avaliação*. (documento policopiado).
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João; MEDINA, Teresa (2007) “Concepção de Cidadania, Estado e Trabalho nos Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida”, *Comunicação*

apresentada ao *ADC Changing Relationships between the State, Civil Society and the Citizen*, organizado pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho. Braga 14 a 16 de Junho de 2007. (documento policopiado).

VERMERSCH, Pierre (1989) “Expliciter l’expérience. *Éducation Permanente*, n.º 100/101.