

Gabriela Elisete Videira Teixeira

2º Ciclo de Estudos em Sociologia

**Trajeto escolares dos adultos que frequentam o processo de Reconhecimento,
Validação e Certificação de Competências e perspetivas da equipa técnico-pedagógica
do Centro de Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo**

2012

Orientadora: Professora Doutora Natália Azevedo

Classificação:

Ciclo de Estudos:

Relatório de Estágio

RESUMO

Esta investigação debruça-se sobre a Educação de Adultos, mais especificamente sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O nosso trabalho tem por base o estágio desenvolvido no centro de Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundaria Fontes Pereira de Melo no Porto, no âmbito do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com este trabalho pretendemos conhecer o funcionamento do centro, perceber se existe uma relação entre a classe social de origem dos adultos e o seu percurso escolar, caracterizá-los em termos sociodemográficos, identificar as razões de abandono escolar e as motivações de regresso à escola e, ainda, identificar as perspetivas da equipa técnico-pedagógica do Centro em relação à INO e sobre os adultos com quem trabalham.

Para atingir estes objetivos realizámos uma investigação de carácter misto, tendo o método quantitativo um papel dominante, aplicamos inquéritos aos adultos, entrevistas semiestruturadas a alguns elementos da equipa, efetuamos análise documental, observação direta do espaço e das interações da equipa em vários contextos, como sessões de diagnóstico, sessões de acompanhamento, júris de certificação e reuniões de equipa.

Verificámos que não existe uma relação entre a classe social de origem destes adultos e o percurso escolar e profissional, de um modo geral, abandonaram a escola por razões de ordem económico-financeira e retomaram o seu percurso escolar por razões de ordem pessoal e social. Constatámos ainda que, os elementos da equipa consideram este processo muito positivo para a sociedade e admitem ter algumas lacunas, principalmente a avaliação quantitativa realizada aos centros.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Novas Oportunidades; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Classes Social; Percurso Escolar.

ABSTRACT

This research focuses the Adult Education, more specifically, the Recognition process, Validation and Competences Certification (RVCC). Our work is based on the internship developed in the New Opportunities Center (NOC) of Secondary School Fontes Pereira de Melo in Porto.

With this work we want to know the center operation, to understand if there is a relationship between the social class of origin of adults and their school career, to characterize them in sociodemographic terms, to identify the reasons for the school dropout and motivations to return to school and also identify the prospects of the team in relation to INO and about the adults with whom they work.

To achieve these goals, we done a quantitative research complemented with a qualitative research, we applied surveys to adults, semidirective interviews to some members of the team, we made documentary analysis, direct observation of space and interactions of the team in various contexts, from diagnosis, follow-up sessions, juries of certification and team meetings.

We verified that there is no relationship between the social class of origin of these adults and their school and professional career, in general, they left the school due economic and financial reasons and resumed to their schooling due personal and social reasons. We noted that, the team members consider this process very positive for the society and they admit to have some shortcomings, mainly the quantitative evaluation performed at centers.

Keywords: Adult Education; New Opportunities Center; Recognition process, Validation and Competencies Certification; social class; school career.

RÉSUMÉ

Cette investigation aborde l'Éducation des Adultes, mais plus particulièrement, le processus de Reconnaissance, de Validation et de Certification de Compétences (RVCC). Notre projet d'étude s'appuie sur le stage qui s'est déroulé dans le centre de nouvelles Opportunités de l'école secondaire Fontes Pereira de Melo.

Ce projet nous permet de comprendre le fonctionnement du centre, de percevoir s'il existe une relation entre la classe sociale des adultes et leurs parcours scolaires, ainsi que de définir leur catégorisation sociodémographique. Nous prétendons aussi identifier quelles sont les raisons de l'abandon scolaire, quelles sont les motivations qui stimulent le retour aux études, tout comme, connaître les perspectives de l'équipe vis-à-vis de l'INO et des adultes qui font parti de ce projet.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons développé une investigation quantitative et qualitative, ainsi qu'une enquête auprès des adultes et des entretiens avec des personnes de l'équipe. Nous avons aussi effectué une analyse profonde de divers documents et une observation directe de l'espace en question et des interactions de l'équipe dans divers contextes (session d'accompagnement, jury de certification et réunions d'équipes).

Nous avons conclu qu'il n'y avait pas réellement de relation entre la classe sociale de ces adultes et leur parcours scolaire et professionnel. Nous pouvons affirmer d'une façon global, que grande parti de ces personnes ont abandonné leurs études dû à des raisons personnelles et sociales. Nous avons aussi constaté que l'équipe responsable de ce projet en particulier, considère ce projet comme étant essentiel à la société, mais reconnaît aussi qu'il existe encore quelques lacunes, tel comme l'évaluation quantitative qui s'applique aux centres.

Mots-clés: Education des Adultes; Nouvelles Opportunités ; Processus de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences ; classe sociale ; parcours scolaires.

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa, resta-me agradecer aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Natália Azevedo pela orientação e pelo apoio que sempre demonstrou em fases de maior desmotivação.

À direção do Centro de Novas Oportunidades da Escola Fontes Pereira de Melo e ao coordenador, Eng. Vasconcelos Magalhães pelo acolhimento e pela disponibilidade em contribuir para esta investigação.

A toda a equipa técnica do CNO, em particular àqueles que se disponibilizaram para participar neste trabalho. Um agradecimento especial às profissionais de RVC, à Manuela, à Sónia, à Daniela, à Bárbara e à Maria João, pela disponibilidade sempre demonstrada, pela paciência e ajuda, pela integração no CNO e pelo contributo para esta experiência enriquecedora.

À Liliane Carneiro pela ajuda técnica e pela partilha de experiências.

Aos amigos e companheiros, Marcos Ferreira, Mafalda Gomes, Silvéria Miranda, Susana Videira, Joana Videira e Joana Amorim pela amizade, pelo apoio e incentivo demonstrados e pelos desabafos tantas vezes ouvidos.

À Andreia Costa, um particular agradecimento, pela amizade, por todos os momentos de ajuda, pela paciência e pela partilha de tantas emoções.

Finalmente, dedico este trabalho à minha família, aos meus pais, à minha avó Fernanda, aos meus irmãos e sobrinhos, por todo o amor, compreensão e dedicação! A ti, João, a pessoa que esteve presente em todos os momentos mais difíceis e nunca deixou de acreditar. Sem vocês não teria sido possível.

OBRIGADA!

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
LISTA DE SIGLAS.....	xv
NOTA INTRODUTÓRIA.....	1
CAPITULO I - A Educação e a Educação de Adultos: a construção de um novo caminho	3
1.1.A educação e as desigualdades sociais: a questão da reprodução social e do impacto da educação nos percursos de vida.....	3
1.2.A educação de adultos e a sua emergência em Portugal – Uma nova oportunidade para os Adultos.....	10
1.2.1. A especificidade do caso Português.....	15
1.2.2. Os efeitos dos Centros Novas Oportunidades na Educação das Famílias.....	25
CAPITULO II – O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo- Reflexão do percurso da Investigação e Opções Metodológicas.....	29
2. Desenho teórico-metodológico.....	29
2.1.Objeto de estudo, objetivos e interrogações.....	29
2.2.Modelo de Análise	30
2.3.Apresentação e justificação dos métodos e técnicas	34
2.3.1 Reflexão sobre o percurso da Investigação.....	39
2.4.Caracterização do CNOESFPM e da equipa técnico-Pedagógica.....	40
CAPITULO III - Trajetos escolares dos Adultos inquiridos que frequentaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível Básico e Secundário e perspetivas da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades de Escola Secundária Fontes Pereira de Melo.....	53
3.1.Caracterização sociodemográfica da população inquirida.....	53
3.2.A relação da classe social de origem dos Adultos com os seus trajetos e motivações escolares, perspetivas da equipa do Centro em relação à Iniciativo Novas Oportunidades.....	55

CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS	
Anexo 1 – Matriz de construção de lugares de classe.....	85
Anexo 2 – Matriz de construção dos lugares de classe de origem.....	86
Anexo 3 – Categorias de observação direta de vários contextos de trabalho no Centro....	87
Anexo 4 – Inquérito por questionário aplicado aos adultos.....	88
Anexo 5 - Guião de entrevista ao coordenador	91
Anexo 6 – Guião de entrevista à técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.....	92
Anexo 7 – Guião de entrevista às profissionais.....	93
Anexo 8 – Guião de entrevista aos formadores.....	95
Anexo 9 - Categorias de análise comuns a todos os entrevistados.....	96
Anexo 10 – Reformulação de um dos inquéritos em uso no CNOESFPM.....	97
Anexo 11 - Registos de observação direta das diversas etapas do processo.....	102
Anexo 12 – Análise da entrevista do coordenador do Centro.....	107
Anexo 13 – Análise da entrevista da técnica de diagnóstico e encaminhamento.....	110
Anexo 14 – Análise da entrevista da profissional de RVC, n.º2.....	115
Anexo 15 – Análise da entrevista da profissional de RVC, n.º3.....	121
Anexo 16 – Análise da entrevista do formador.....	127
Anexo 17 - Análise da entrevista da formadora.....	131
Anexo 18 - Grelha de análise horizontal das entrevistas realizadas à equipa e ao coordenador.....	136

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1 - Características da Educação Formal, Não Formal e Informal.....	13
Tabela 1.2. - Áreas de competência-chave para os níveis Básico e Secundário.....	25
Tabela 2.1. - Equipa Técnica do CNO.....	42
Tabela 3.1- Caracterização sociodemográfica dos adultos.....	53
Tabela 3.2.- Caracterização dos adultos segundo a condição perante o trabalho e a Escolaridade aquando da inscrição na INO.....	54
Tabela 3.3. - Lugar de classe de origem dos adultos inquiridos.....	55
Tabela 3.4.- A escolaridade dos adultos antes da inscrição na INO segundo o lugar de classe de origem.....	56
Tabela 3.5.- Aspetos que contribuíram para o abandono escolar dos adultos.....	58
Tabela 3.6.- Motivação que levou os adultos a retomar os estudos.....	60
Tabela 3.7.- Contributo do processo RVCC na vida social e pessoal dos adultos.....	70

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Modelo de Funcionamento de um CRVCC e de um CNO	23
Figura 2.1 Modelo de análise	33

LISTA DE SIGLAS

ALV – Aprendizagem ao longo da Vida

ANQ- Agencia Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agencia Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CAINO- Comissão de Acompanhamento da Iniciativa Novas Oportunidades

CE- Cidadania e Empregabilidade

CEE – Comunidade Económica Europeia

CNO- Centro Novas Oportunidades

CNOESFPM- Centro Novas Oportunidades da Escola Secundaria Fontes Pereira de Melo

CONFINTEA – Conferencia Internacional sobre Educação e Formação de Adultos

CONFINTEA- Conferencia Internacional sobre Educação e Formação de Adultos

CP- Cidadania e Profissionalidade

DGEA – Direção Geral de Educação de Adultos

EA – Educação de Adultos

EFA- Educação e Formação de Adultos

INO- Iniciativa Novas Oportunidades

LC- Linguagem e Comunicação

MV- Matemática para a Vida

POPH- Programa Operacional Potencial Humano

PRA- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

QREN- Quadro de Referencia Estratégico Nacional

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO- Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa

SNQ- Sistema Nacional de Qualificações

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação

Nota Introdutória

Este relatório de estágio foi realizado no Centro Novas Oportunidades da escola Secundária Fontes Pereira de Melo (CNOESFPM), no âmbito do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O objeto de estudo da investigação são os adultos que frequentaram o processo de RVCC neste centro e as representações da equipa face à Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e aos adultos.

A escolha deste objeto deve-se ao interesse pessoal pela área da Educação e das Classes sociais que foi crescendo ao longo da Licenciatura em Sociologia. Dentro da área da Educação, a Educação de Adultos despertou mais atenção devido à polémica que tem gerado, nomeadamente, sobre a sua pertinência e credibilidade. Em Portugal, a implementação do processo de RVCC tem gerado alguma discussão e suscitado muitas dúvidas, criando alguma desconfiança face à credibilidade do processo. Este objeto tem sido alvo de estudos por parte das ciências sociais, inclusive do ponto de vista sociológico já foram realizados alguns estudos acerca dos CNO's, dos seus públicos e do seu funcionamento. Assim, foi nossa opção explorar este objeto do ponto de vista sociológico integrando a Classe social como uma variável importante na caracterização dos públicos dos CNO's. Neste sentido estudámos este objeto, conhecendo o funcionamento de um CNO e caracterizando os adultos que o frequentam.

Assim, no primeiro capítulo optamos por enquadrar a temática da Educação e das classes sociais e a sua relação, recorrendo a vários estudos já existente entre a relação das classes com Educação. Abordamos ainda, a emergência da Educação de adultos em Portugal e a sua esfericidade no caso português, uma vez que é em Portugal que vamos desenvolver este estudo e achamos pertinente situá-lo. Ainda neste capítulo, desenvolvemos os impactos da Educação de Adultos e dos CNO na Educação das famílias.

O segundo capítulo inicia-se com a apresentação dos objetivos de pesquisa, das hipóteses levantadas e do modelo de análise, que estruturaram o trabalho empírico. Seguidamente, explanámos a metodologia utilizada, as atividades realizadas no estágio e a reflexão sobre o nosso estágio no CNOESFPM. Ainda no segundo capítulo, caracterizamos a instituição onde decorreu o estágio quanto ao seu funcionamento, e a equipa técnico-pedagógica.

Por último, no terceiro capítulo, caracterizamos os adultos inquiridos em termos sociodemográficos e analisámos os resultados dos inquéritos e das entrevistas de forma a

percebermos a relação da classe social dos adultos com o seu percurso escolar, compreender as razões de abandono e, posteriormente, de retorno á escola. Analisámos ainda as perspetivas da equipa em relação à INO e aos adultos com quem trabalham. Neste capítulo apresentamos ainda um conjunto de dados analisados durante o período de estágio, acerca de adultos que frequentaram o processo, através dos quais se tenta perceber os impactos do processo na vida desses adultos.

Capítulo I - A Educação e a Educação de Adultos: a construção de um novo caminho

1.1. A educação e as desigualdades sociais: a questão da reprodução social e do impacto da educação nos percursos de vida

Ao longo do trabalho pretende-se estudar os adultos que frequentam o processo RVCC. No presente capítulo abordamos as questões da educação e das desigualdades sociais e como originam reprodução social. A escola tem um papel fundamental nas sociedades atuais, no entanto, nem sempre exerce esse papel da forma esperada, isto é, com base na igualdade para todos os que a frequentam. Sabemos também que existe uma grande diversidade social nos seus frequentadores, a pertença a classes sociais diferentes funciona como um elemento diferenciador com grande impacto.

Tal como refere Gomes, (...) a massa de jovens, rapazes e raparigas que todos os dias afluem às escolas, caracteriza-se socialmente pela sua diversidade. Isto significa que, nas escolas, se encontram, lado a lado, crianças e jovens pertencentes a várias classes sociais bem como, com especial incidência em certas sociedades, estudantes provenientes de diversos grupos étnicos (1987, p.35).

Se por um lado, perante a diversidade, a escola deve ter práticas diferenciadas com o seu público, por outro lado, essa prática deve ser rigorosamente pensada para que não se caia em discriminação em vez de personalização. Com isto queremos dizer que a escola deve exercer esse acompanhamento mais ajustado às características de cada um de uma forma cuidadosa, para não pôr em prática estratégias discriminatórias com impactos negativos no percurso dos estudantes, principalmente no caso daqueles que já são desfavorecidos em termos de pertença de classe.

O autor acima citado exemplifica esta situação com o caso português em que “os liceus, instituições escolares de elevado prestígio social, forneciam a uma população escolar oriunda, predominantemente, das classes médias e superiores, um ensino de tipo académico, que servia de preparação ao ingresso na Universidade e, por essa via, asseguravam à sua clientela social o acesso a posições de poder e privilégio” (Ibidem).

Por outro lado, “as escolas técnicas, comerciais e industriais davam acesso, através de um ensino de tipo profissional (frequentado, maioritariamente, por jovens provenientes de setores «menos poderosos» da classe média e, também, das classes populares), a posições de nível intermédio ou inferior, nos setores secundário e terciário” (Ibidem).

Não podemos deixar de ter em consideração que a escola não existe independentemente dos profissionais que a constituem, nomeadamente, os professores. Estes têm um papel fulcral no processo de educação nas escolas, e como sabemos antes de serem professores são atores sociais, como tal, eles próprios fazem parte de uma cultura, de uma classe social, têm valores, opiniões e expectativas. Assim, a relação entre estes profissionais e os seus alunos nem sempre é pacífica, tendo em conta que há uma interação entre elementos muito diferentes. Para Becker, “a diversidade sócio-cultural que caracteriza a população escolar arrasta consigo sérios problemas de adaptação ou reajustamento para os profissionais do ensino já que se veem envolvidos numa situação em que são obrigados a interagir com uma clientela escolar que, em certos casos, se afasta ostensivamente, dos seus padrões e ideais” (cit. por Gomes, 1987, p. 37). Existe, assim, um tratamento dos alunos em função do seu *status social*, dando algumas indicações acerca dos valores, hábitos, modelos de comportamento e padrões de rendimento escolar que são valorizados e utilizados pelos professores na construção de imagens sócio escolares e expectativas sobre os alunos (Gomes, 1987, p.37).

Mesmo admitindo esta criação de expectativas face aos alunos não podemos afirmar que seja esta situação a predominar sem que haja entre ambas as partes uma tentativa de negociação e adaptação. No entanto, sabemos que “para os professores «é muito mais fácil ensinar crianças que estão altamente motivadas para aprender e que correspondem aos esforços dos professores” (Ibidem, p.41). Isto leva a que, “(...) no contexto da escola de massas, a interação entre professores e certos setores da população escolar cujas características sócio-culturais não favorecem a sua inclusão no conceito «cliente» ou «aluno ideal», pode dar lugar ao desenvolvimento de modos de atuação (interação seletiva) com consequências negativas para a carreira escolar e social de muitos jovens.” (Ibidem, p.47).

Deste modo, a escola, enquanto um direito para todos com base na igualdade de oportunidades, acaba por não cumprir a sua função, pelo contrário “desempenha, através de um processo subtil e, por isso, raramente reconhecido ao nível da reflexão sobre a educação escolar – tudo se passa no segredo da sala de aula – um papel fortemente seletivo, discriminatório, em relação a segmentos significativos da população escolar” (Ibidem). Todo este processo tem impactos no percurso dos estudantes, uma vez que veem negada a possibilidade de realização pessoal e social que a escolarização poderia tornar realidade.

A escola pode ser um intermediário no sentido de uma mobilidade social ascendente, tal como refere Seabra “a escola não muda a sociedade, como inicialmente se supôs, mas isso

não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social” (Seabra, 2009, p.101). No entanto, há muito que a sociologia vem demonstrando que a relação com a escola, ainda que possa ter em si contida a possibilidade de gerar mobilidade social intra e intergeracional, não só não dilui desigualdades de estatuto social, como pode criar outras (Costa et. al., 2007/2008, p. 251).

Na perspectiva de Seabra, “as diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajetórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico- nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género” (Seabra, 2009, p.81). Assim, e ainda segundo o mesmo autor “considerando cada um destes conjuntos de variáveis isoladamente, podemos afirmar que a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforme a dinâmica urbana dos países em causa) e, ainda, os alunos do sexo masculino” (Ibidem). Num dos seus estudos Millet e Thin relacionam as ruturas escolares com a articulação de diferentes dimensões da vida social dos alunos, sendo que cada dimensão se imbrica com as outras reforçando essas ruturas (Millet e Thin, 2005).

Para Bourdieu e Passeron a análise das características sociais e escolares só faz sentido quando se relaciona a escola com a questão das classes sociais, tendo em conta a “escola concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando, entre outras coisas, o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar, e (...) as classes sociais caracterizadas, sob a relação da eficácia da comunicação pedagógica, por distâncias desiguais à cultura escolar e por disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la” (Bourdieu e Passeron, 1964, p.141).

Estas diferenças sociais não só não são diluídas como ainda são reforçadas uma vez que o “sistema de ensino favorece certas classes ao «(...) dissimular a seleção social sob as aparências da seleção técnica e ao legitimar a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares»” (Mendes, 2003, p.14).

A escola é vista e utilizada de maneira diferente pelas classes e diferentes frações de classe sendo que “as frações mais ricas em capital económico, quer das classes dominantes quer das classes médias, recorrem cada vez mais à escola para manter ou melhorar a posição dos seus descendentes no espaço social, dada a dificuldade crescente de uma transmissão

direta do capital económico” (Mendes, 2003, p.116). Esta postura por parte das frações de classe mais favorecidas economicamente, leva a uma intensificação dos investimentos educativos. No entanto, sabemos que a propensão para investir em educação depende do peso relativo do capital cultural no património familiar. Para certas classes e frações de classe a escola é a única maneira de evitar a regressão social e/ou melhorar a posição relativa no espaço social (Mendes, 2003).

A relação do contexto familiar com a classe social de origem e a sua influência no âmbito escolar é muito abordada por Bourdieu. Para o autor a família é “um princípio de construção da realidade social, (...) esse princípio de construção é ele próprio socialmente construído e comum a todos os agentes socializados de uma certa maneira” (Bourdieu, 1997, p.95). As famílias pertencem a uma classe social que os condiciona, no sentido em que cada lugar de classe se rege por «princípios» específicos, assim, “é no espaço social das classes que se estruturam os modelos de perceção e de ação dos agentes sociais, constituindo o grupo doméstico de origem um agente mediador central entre a estrutura social e os modos específicos de produção dos quadros de disposições individuais” (Sebastião, 2007/2008, p. 284).

A relação entre a socialização na escola e na família pode ser divergente, tendo em conta que a escola é uma instituição que se gere por sistemas de regras muito próprios. A divergência ocorre no caso das famílias que não têm uma relação de proximidade com a escola, isto é, famílias que não se identificam com os princípios praticados pela escola. Não podemos analisar um percurso escolar sem ter em conta o meio familiar a que uma criança pertence, tal como refere Bernard Lahire, é difícil compreender “os resultados e os comportamentos escolares da criança a não ser que reconstruamos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu os seus esquemas de perceção, de apreciação, de avaliação, e a maneira como estes esquemas podem “reagir” assim que eles “funcionam” no interior de formas escolares e de relações sociais” (Lahire, 1995, p.18). Quando nos referimos a uma relação de proximidade das famílias com a escola isto pode ser exemplificado através da frequência e do interesse que os pais demonstram em saber como corre a escola dos filhos.

Num dos seus estudos Sebastião concluiu precisamente que “num quadro global de interesse pela escola a frequência de diálogo acerca daquilo que está a ser aprendido aumenta entre os grupos sociais mais escolarizados e que ocupam posições socioeconómicas mais elevadas, e tende a reduzir-se entre os menos escolarizados e que ocupam posições sociais

mais baixas” (Sebastião, 2007/2008, p. 290). Tendo em conta este estudo conseguimos perceber como se traduz a proximidade das famílias com a escola, que acima referíamos, e também como a pertença a uma classe social influencia essa proximidade.

Num estudo de Benavente e Correia, acerca da relação escola-família estes concluíram “serem os pais de classes sociais mais favorecidas aqueles que contactavam a escola de forma espontânea, que eram mais frequentemente convidados a participar na vida da escola ou informados dos resultados escolares dos educandos.” (cit por. Sebastião, 2007/2008, p.294).

Com isto apreendemos que as famílias mais favorecidas têm uma relação de maior proximidade com a escola que é correspondida e fomentada pela própria escola, constituindo uma relação circular de proximidade entre as famílias mais favorecidas e a escola. Podemos exemplificar esta situação através da participação dos pais na escola onde “a composição social das associações de pais diz respeito a pais de classe média que sentem maior proximidade com a cultura escolar e cujas regras de funcionamento e gestão dos comportamentos dominam na plenitude” (Sebastião, 2007/2008, p.295).

Esta questão da proximidade das famílias com a escola remete-nos para temas relacionados como a influência do capital cultural das famílias nas aprendizagens escolares tendo em conta que este desempenha um papel fundamental nos percursos escolares, ganhando cada vez mais importância quando os percursos escolares avançam.

Segundo Sebastião o “nível de escolaridade do agregado familiar constitui um elemento distintivo da mobilização das famílias em torno da escola, enquanto elemento central do capital cultural escolarmente mobilizável” (2007/2008, p.295).

No caso português estas questões assumem “características particulares, já que quando os alunos são questionados se os pais e/ou encarregados de educação os ajudam a estudar as diversas matérias, a maior parte afirma que estes o fazem pouco (Ibidem, p.296). No entanto, “entre as camadas sociais mais altas os pais mostram a sua atenção e preocupação com o percurso escolar dos filhos, sendo largamente maioritárias as referências à família como a origem da sugestão de explicações/apoios educativos, percentagem que decresce à medida que se desce na estrutura social” (Sebastião, 2007/2008, p. 299).

Assim, conseguimos perceber que o processo de sucesso escolar não acontece ao acaso mas que resulta de um conjunto de medidas e posições apoiadas pelas famílias que orientam os filhos. Portanto, as “diferenças e desigualdades de recursos são evidentes, mostrando que o sucesso escolar não constitui apenas o resultado de um eventual brilhantismo intelectual marcado pelo prazer e a facilidade, mas sim de um trabalho empenhado que se

esforça por resolver as dificuldades de aprendizagem e controlar os perigos resultantes de contextos sociais e escolares crescentemente diversos (Sebastião, 2007/2008, p. 304).

A instituição família, ao longo do tempo, tem vindo a alterar-se e já não exerce o mesmo papel socializador, e predomina cada vez mais o individualismo. A escola passa a enfrentar situações adversas e a assumir um papel que até aqui não assumia. O papel da escola não passa apenas pela formação científica/profissional, abrange cada vez mais outras dimensões, nomeadamente, uma formação mais humanista, formando pessoas para o exercício da cidadania. As sociedades mudam, recompõem-se e isso reflete-se também no funcionamento das escolas que têm de se reajustar, a escola tem-se tornado o centro do processo de socialização dos jovens, as famílias deixam esse processo a encargo das escolas.

Tal como refere Fernandes “a escola passa a ser o espaço onde se encontram e se refletem todos os conflitos e todas as contradições das sociedades e das famílias” (2007/2008, p. 261). Com a massificação da escola e com as crescentes exigências e expectativas que as sociedades têm dela, espera-se que todos tenham sucesso e prolonguem o seu percurso escolar, no entanto, não podemos esquecer que as competências adquiridas em família são fundamentais e delas depende esse percurso.

Se os jovens forem socializados em ambientes de agressividade e violência, esses comportamentos serão reproduzidos na escola. Por sua vez, a escola perante estes problemas que muitas vezes a ultrapassam, passa também a ser um local de conflitos e insatisfações. Essas insatisfações ocorrem de ambas as partes, “insatisfação dos professores que não dispõem dos indispensáveis equipamentos e de alunos devidamente socializados e motivados; insatisfação dos pais, na sua vontade de transferir para outras instituições uma função que tradicionalmente lhes compete; e insatisfação dos jovens tornados meros utentes das escolas, onde vivem em tensão entre conflitos da família, desregulação geral da vida social e a incapacidade de apreensão da relação entre o que lhes é solicitado de momento e o que esperam ou não esperam exercer no futuro” (Fernandes, 2007/2008, p. 263).

Capucha reforça a ideia de que o “sucesso escolar depende do esforço de cada um e da qualidade do trabalho dos profissionais e das escolas, mas também da herança social e cultural que cada família pode transmitir às suas crianças e jovens (cada família não pode transmitir mais do que possui, pelo que compete ao sistema compensar as desvantagens das famílias menos escolarizadas, oferecendo-lhes a oportunidade de regressarem à educação e formação)” (Capucha, 2011, p.8). As escolhas educacionais dos adultos, segundo Haveman e Wolfe, determinam a forma como estes tomarão decisões no futuro, entre as quais, as formas

de envolvimento parental adotadas ou o esforço e tempo dedicado à escolarização do filho (cit. por Salgado, 2011).

O estudo realizado por Kohl, Lengua e McMahon reforça o que temos vindo a enunciar, que a educação dos pais pode ser um potencial fator de risco no desenvolvimento escolar da criança, influenciando diversas dimensões que constituem o envolvimento parental, entre as quais: **i)** o contacto entre pai e professor; **ii)** o envolvimento dos pais na Escola; **iii)** a percepção que o professor possui do valor atribuído à educação por parte dos pais e **iv)** o envolvimento parental em casa (Ibidem, p. 61). Deste estudo concluiu-se que pais cuja educação apresenta baixos níveis de Educação têm um fraco envolvimento no processo de escolarização dos filhos. Os mesmos autores referem ainda que pais com níveis mais baixos de escolaridade poderão ter tido um percurso escolar e de vida que os tenha levado a experienciar sentimentos de incapacidade e de falta de competência para se envolverem na escolaridade dos filhos, delegando à escola a responsabilidade pela educação escolar dos seus filhos (Ibidem).

O grande desafio das atuais sociedades é perceber se perante as transformações constantes, deve “haver uma escola única para uma sociedade complexa e múltipla e se a escola de formação de elites está adaptada à formação de massas” (Fernandes, 2007/2008, p. 264). Segundo o mesmo autor “a escola foi pensada e formada para outros tempos: para uma sociedade regulamentada, uma família estruturalmente estável e indivíduos relativamente bem socializados” (Ibidem, p.262).

Apesar de todas as alterações ocorridas na instituição família, esta continua a ter um papel central no percurso escolar dos estudantes, continua a ser um pilar fundamental para a existência de sucesso escolar.

Ao longo do capítulo tivemos oportunidade de analisar como a relação entre a pertença de classe e a escola condiciona o percurso escolar dos estudantes. Vimos então que a pertença de classe condiciona o percurso escolar e que a escola, por sua vez, acaba por reforçar essas desigualdades tornando-se um ciclo vicioso. Por outro lado, é na escola que as sociedades depositam a responsabilidade de contrariar a reprodução, contribuindo para trajetórias de mobilidade social ascendente.

1.2 A Educação de adultos e a sua emergência em Portugal – Uma nova oportunidade para os Adultos

Na era da globalização, caracterizada por mudanças rápidas, integração e avanços tecnológicos, a educação de adultos tem vindo a assumir um papel central. No século XXI existe uma necessidade constante das pessoas se reajustarem às rápidas mutações principalmente porque vivemos na sociedade do conhecimento, onde é exigida uma capacidade de criar, de inovar e de ser flexível.

Com a velocidade a que ocorrem as transformações nas sociedades, torna-se inevitável uma permanente atualização das pessoas, há uma crescente necessidade de aprendizagem ao longo da vida (ALV) para possibilitar uma adaptação a essas mudanças (Rocha, 2010, p.4). A necessidade de aprendizagem e a importância da aquisição de competências têm impactos na sociedade, para além do seu papel instrumental “a educação de adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis” (UNESCO, 2010, p.8).

Assim, a ALV está no cerne da missão da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Desde a sua fundação, a Organização tem trabalhado na defesa da função crucial da educação de adultos (EA) no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida. Um dos relatórios da UNESCO constata que nos países industrializados as políticas de educação de adultos são informadas por uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e integradas às outras políticas (Ibidem, p. 9).

A educação de adultos responde a diferentes expectativas e necessidades. Para uns significa recuperar a educação básica perdida, para outros que receberam apenas uma educação incompleta, é o complemento da educação básica ou profissional. Para aqueles a quem a educação de adultos ajuda a responder a novas exigências que o ambiente impõe, é o prolongamento da educação (Faure [et. al], cit. por UNESCO, 2010, p. 12).

A definição de educação de adultos tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos, no século XXI é vista como fundamental na transformação económica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades. A mudança da educação para a aprendizagem também constitui uma importante mudança na conceitualização do campo. A aprendizagem ao longo da vida deve ser entendida como uma oportunidade aberta, flexível e

pessoalmente relevante para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que qualquer adulto precisa e deseja (UNESCO, 2010).

Isto é, garantir contextos apropriados de aprendizagem onde os adultos possam desenvolver os seus conhecimentos enquanto cidadãos ativos nas diversas áreas das suas vidas, aumentando as suas competências de autonomia para uma sociedade em constante transformação. Para os mais excluídos e marginalizados da sociedade, a educação pode ser um meio fundamental para sair desse ciclo de desintegração social. Mais uma vez a educação aparece como um meio de combate de situações mais desfavorecidas seja em termos sociais, económicos e mesmo de capacidade de exercer autonomamente a cidadania.

Segundo Quintas, o conceito de Educação e Formação de Adultos (EFA) “compreende o conjunto de momentos de formação de carácter formal e informal, presentes no trabalho e na vida quotidiana, e o objetivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projetar na própria realização individual dos sujeitos” (2008, p.20). Tendo em conta o relatório da UNESCO “a educação e os níveis de qualificação dos pais estão associados positivamente com a participação e desempenho educacional dos filhos (...) pais com nível educacional mais alto entendem com mais facilidade a importância de garantir que seus filhos frequentem a escola e obtenham uma qualificação que lhes permita, por sua vez, levar uma vida mais independente e ativa” (2010, p.22).

Para exercer uma cidadania ativa é necessário possuir um conjunto de conhecimentos e saberes que se obtém através da continuação dos estudos mas que podem ser adquiridas também com a prática ao longo da vida. Já em 1900, Dewey afirmou que a educação é simultaneamente um direito e um bem público aos quais todos devem ter acesso, mas nos quais todos também têm a responsabilidade de participar – em prol da construção e defesa da democracia (cit. por UNESCO, 2010, p. 22). Tal como referem no relatório da UNESCO “a educação de adultos é um componente importante na capacitação e empoderamento das comunidades para lutar por liberdades sociais, políticas e económicas” (2010, p. 23).

Inicialmente, nos anos 1960, as políticas de educação de adultos foram introduzidas como meio de desenvolvimento económico, colocando a EA numa perspetiva instrumental, isto é, realçando o seu valor de uso. Em contrapartida, surgiu um modelo que situava a educação de adultos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Este modelo foi desenvolvido em dois relatórios da UNESCO, no Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação de 1972 e no Relatório da Comissão Internacional sobre a

Educação para o Século XXI que defenderam “uma aprendizagem aberta a todos e que englobe um *continuum* de aprendizagem que vai desde a educação formal e passa pela educação não formal e informal” (UNESCO, 2010, p.22).

A educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida, nesta sua nova perspectiva, integram políticas e práticas que se gerem por princípios flexíveis e adaptáveis às mudanças sociais e económicas. Assim, “questão-chave para a compreensão da política, da oferta e da governança da educação de adultos é o reconhecimento de um *continuum* de aprendizagem entre a educação formal, não formal e informal e suas implicações para a aprendizagem ao longo da vida, em todas as esferas da vida” (UNESCO, 2010, p. 27).

A aprendizagem formal, segundo a Comissão Europeia, “ocorre como resultado de experiências em uma instituição de educação ou treinamento, com objetivos de aprendizagem, duração e apoio estruturados que conduzem à certificação. É intencional, do ponto de vista do educando” (cit. por UNESCO, 2010, p. 27). Por outro lado, a aprendizagem não formal “não é fornecida por uma instituição de educação ou treinamento e normalmente não conduz à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração da aprendizagem e apoio à aprendizagem). A aprendizagem não formal é intencional, do ponto de vista do educando” (Ibidem). Quanto à aprendizagem informal, esta “resulta das atividades da vida quotidiana, relacionadas ao trabalho, à família ou ao lazer. Não é estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração da aprendizagem e apoio à aprendizagem) e normalmente não conduz à certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional, mas, na maioria dos casos, é não intencional (ou “incidental” / aleatória) (Ibidem).

Para melhor compreendermos estas definições elaboramos um quadro com base numa tipologia original de Silvestre (2003, p. 54):

Tabela 1.1
Características da Educação Formal, Não Formal e Informal

	Características
Educação Formal	Tradicional; Intencional; Mais teórico; Fechada e rígida na progressão; Não respeita ritmos de aprendizagem, Certifica saberes.
Educação Não Formal	Intencional; Mais prático; Aberta e Flexível na progressão; Cada um no seu ritmo, Formação permanente continua e complementar; Certifica saberes competências e práticas.
Educação Informal	Não intencional; Aprendizagens a partir de experiências de vida; Ações involuntárias; Acontece de forma permanente ao longo da vida e em qualquer espaço de tempo; Não tem avaliação; Não certifica.

SILVESTRE (2003, p. 54)

A CONFINTEA V (Conferencia Internacional sobre Educação e Formação de Adultos) inovou, em 1997, com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e a Agenda para o Futuro (UE,1997). Esta conferência identificou a aprendizagem e a educação de adultos como “tanto consequência de uma cidadania ativa quanto uma condição para a plena participação na sociedade”, e fundamentais para a consecução do objetivo de criar “uma sociedade de aprendizagem comprometida com a justiça social e o bem-estar geral” no século XXI (UNESCO, 2010, p.24). Apesar das melhorias encontradas, no que se refere à educação de adultos, ainda não há um consenso concetual sobre o que constitui a aprendizagem ao longo da vida.

Os escassos recursos, disponibilizados para o setor da educação de adultos, contribuem também para a baixa profissionalização na EA, “Muitos profissionais têm a mínima formação especializada ou qualificações reconhecidas, e as modalidades de certificação de aprendizagem e experiências anteriores para os profissionais que atuam na área não estão suficientemente desenvolvidas” (Ibidem, p.25). As condições precárias afetam a qualidade do desempenho dos profissionais da EA, o que influencia a qualidade das práticas de educação de adultos. Esta situação fragiliza e descredibiliza a EA.

Como já foi referido, a EA constitui um instrumento para enfrentar os desafios de desenvolvimento do século XXI, dando às pessoas um conjunto de ferramentas que lhes permite melhorar a qualidade de vida e desenvolverem-se a nível pessoal, económico e social.

É pela relevância do seu papel que a educação de adultos deve ser um direito para todos, uma vez que “quando as pessoas têm a oportunidade de aprender, têm potencial para o crescimento continuado. Por outro lado, oportunidades raras ou limitadas podem levar à estagnação, ao declínio, ao aprisionamento e ao isolamento. Isto aplica-se tanto às comunidades quanto aos indivíduos” (UNESCO, 2010, p. 71).

No entanto, sabemos e temos vindo a reforçar que as oportunidades de aprender são “socialmente, culturalmente e economicamente delimitadas, e são distribuídas por meio de complexos mecanismos sociais, explícitos e implícitos” (Ibidem). Portanto, adultos desfavorecidos participam menos na educação de adultos e são menos atreitos a perceber a importância da sua participação. Assim, não basta que os governos percebam a necessidade de investir na educação de adultos, tão ou mais relevante é que os adultos que precisam desses programas de educação percebam o valor da aprendizagem de adultos. No relatório da UNESCO é precisamente assinalada esta necessidade de motivação dos públicos “Melhorar a participação dos grupos desfavorecidos deve ser o cerne de qualquer política de educação de adultos. As políticas devem levar em conta não apenas a necessidade de provisão, mas também a enorme tarefa de motivação e mudança de atitudes” (Ibidem, p. 77).

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, assumimos que essa aprendizagem não se reduz a um período estático e específico da vida. Neste contexto, a EFA constitui uma via de concretização dessa aprendizagem contínua. A EFA integra, tal como refere Parente, “ (...) aprendizagens pontuais, mais curtas ou mais longas, mais ou menos estruturadas, até à aprendizagem contínua” (2007, p.19). A partir da segunda metade do século XX a educação passou a dar mais importância ao Homem e às suas vivências como estando no centro do saber e do conhecimento.

Convém, antes de mais, distinguir formação de educação, enquanto dois conceitos que se complementam, que não se sobrepõem. Segundo a autora, a formação relaciona-se com a “melhoria do desempenho dos indivíduos, a fim de que cada um possa superar determinadas limitações, preparar-se para o exercício de trabalhos (...) e reajustar-se a novos processos de trabalho em virtude da renovação constante das tecnologias” (Ibidem, p.30). Por outro lado, a educação ultrapassa os limites da instituição e a preparação específica e possibilita a transformação e realização do indivíduo em toda a sua plenitude, enquanto trabalhador e cidadão (Ibidem).

Ao longo deste capítulo constatamos que EA tem vindo a ganhar visibilidade quer na União Europeia quer em Portugal, e percebemos a sua importância e contribuição para o desenvolvimento das sociedades.

1.2.1. A especificidade do caso Português

A massificação da educação ocorrida nas últimas três décadas do século XX em Portugal foi sem dúvida positiva para o nosso país, no entanto não foi acompanhada de uma escolarização/educação alargada que chegasse a todas as camadas da população, sendo que as gerações mais velhas não possuíam alternativas adequadas que se representassem atrativas para aceder a processos de qualificação. (Resende, 2009, p.84).

Esta situação contribuiu para o facto de Portugal ter elevadas taxas de população ativa com baixa escolaridade, apesar das mudanças, Portugal em 2011, do total de 5.543,2 milhares de população ativa contava ainda com 207,2 milhares de pessoas sem qualquer nível de escolaridade, tendo a maioria (3.214,3 milhares) apenas o ensino básico¹. No entanto, esses ativos foram adquirindo várias competências ao longo da vida que devem ser reconhecidas, permitindo aos adultos ter uma nova oportunidade de regressar ao sistema educativo/formativo.

Num estudo sobre literacia e a aprendizagem de adultos pouco escolarizados, concluiu-se que “a maioria dos adultos portugueses possui recursos escolares e competências de literacia muito escassos” (Ávila, s/d, p. 307). Em Portugal “os défices de escolarização que afetam a grande maioria da população são reforçados, e agravados, por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que seria de prever, o que leva a que as desigualdades sociais neste campo específico sejam das mais elevadas em comparação com os países da OCDE (Ibidem, p.308).

Na perspetiva de Lima, “nada poderá substituir a educação de um povo, em todas as suas dimensões (incluindo naturalmente as técnico-profissionais), capaz de se tornar sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e de resistir crítica e criativamente à condição de objeto de um processo exógeno, racionalista e tecnocrático de modernização” (1994, p. 15).

¹ Dados retirados da base de dados PORDATA, disponível em <http://www.pordata.pt/Europa/Populacao+ativa+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo-1008> [consultado em julho de 2012].

Segundo o mesmo autor, a educação de adultos continua a assumir um grande protagonismo em diferentes países europeus, apesar do domínio da inspiração neoliberal em alguns estados e da crise das políticas sociais. Para Lima, a falta de tradição da educação de adultos em Portugal continua a ter impactos negativos na sociedade, e apesar dos progressos “o processo de expansão e de realização de direitos sociais e educativos da população adulta permanece muito lento e com sentidos contraditórios” (Lima, 1994, p. 19). Com a massificação da escola, as novas gerações tiveram acesso à escola o que contribuiu para aumentar a distância entre estas gerações e as mais velhas, esta situação aliada ao facto de termos uma população com altos níveis de analfabetismo, tem impactos sobre a educação das gerações mais jovens.

Como já referimos, há uma relação entre a escolaridade dos pais e o percurso escolar dos filhos e a motivação associada à continuação dos estudos. No que diz respeito à maioria da população portuguesa, a relação dos pais com a educação escolar dos filhos é habitualmente pautada pela descrença ou resistência provocando, muitas vezes, a fuga ao cumprimento escolar ou abandono escolar precoce da criança, justificando-se, assim, as elevadas taxas de analfabetismo que, com origem no passado, ainda persistem no presente (Vieira cit. por Salgado, 2011, p.62).

Na perspectiva de Bourdieu, “a escola só pode ser compreendida quando relacionada com o sistema das relações entre as classes (...) não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição ao serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (cit. por Nogueira, 2002, p. 28). Esta afirmação pode adaptar-se ao contexto português, tal como podemos confirmar nas palavras de Nunes “Aos fracos níveis de literacia em Portugal, estão associados fatores históricos, estruturais de funcionamento da própria sociedade, estritamente relacionados com a própria estrutura das classes sociais” (2008, p. 8).

Em Portugal, foi essencialmente depois do 25 de Abril que houve um investimento na Educação, e especificamente na Educação de Adultos. Em 1979 criou-se a Direção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) com o objetivo de investir numa educação permanente. Contudo, só com a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, é que o Estado Português começou a caminhar na mesma direção dos restantes países da Europa. Neste sentido, houve uma tentativa de elevar os níveis de escolaridade da população, principalmente através da formação profissional. A partir de meados da década de 90 do século XX, “a combinação das valências escolar e profissional começa a ser

implementada pelo Ministério da Educação, consubstanciada pelo Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I) (...)” (Rocha, 2010, p. 17).

Assim, a EFA ganhou visibilidade e foi-se tornando mais atrativa, contribuindo para uma crescente adesão dos adultos à formação. Em 2001, Portugal contava ainda com uma elevada percentagem da população sem escolaridade, 9,2% da população residente com 15 e mais anos não tinha escolaridade². Perante estes dados tornava-se indispensável a qualificação das pessoas, principalmente da população ativa empregada ou desempregada. Deste modo, esta realidade e a necessidade de elevar as qualificações da população portuguesa ao nível União Europeia estão na base da criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências com a Portaria n.º 1082- A/2001. Estes centros surgiram da necessidade de reconhecer e certificar competências que os adultos foram adquirindo ao longo da vida em diversos contextos, desde os formais, não formais e informais.

Neste seguimento, surgiu a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, foi apresentada em Portugal publicamente no dia 14 de dezembro de 2005 e tem como objetivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12.º ano de escolaridade para jovens e adultos.³ A “Iniciativa Novas Oportunidades veio promover a expansão da rede de Centros Novas Oportunidades enquanto estruturas que constituem um meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, alargar a sua ação para o nível secundário e para o reconhecimento e validação de competências para efeitos profissionais e ainda, em simultâneo, procurar melhorar a qualidade da ação que desenvolvem” (Portaria n.º 370/2008, p. 2898).

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), criada em 2007, sofreu algumas alterações em fevereiro de 2012, quando o XIX Governo Constitucional determinou as linhas gerais do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC) criou e aprovou a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.). A ANQEP, I.P. é um organismo sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da

²Informação retirada da base de dados Pordata. Disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+com+15+e+mais+anos++segundo+os+Censos++sem+nive+l+de+ensino+em+percentagem+da+populacao+residente+total+e+por+sexo-861> [Consultado em outubro de 2011].

³“*Documentos de Suporte e balanço da Iniciativa Novas Oportunidades*” disponibilizados pela Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt.

Solidariedade e da Segurança Social, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.

A missão da ANQEP, I. P. de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade (Decreto-Lei n.º 36/2012, p. 763/764).

O financiamento para a qualificação advém do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), o programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013. Com participação do Fundo Social Europeu, o POPH visa estimular o potencial de crescimento sustentado da economia portuguesa, sendo uma das suas prioridades “superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação, para todos”⁴.

Tal como a Iniciativa Novas Oportunidades reconhece, é urgente superar os défices estruturais de formação e de qualificação de Portugal, fator que justifica o objetivo de elevar a escolarização geral ao nível do ensino secundário⁵. Este objetivo tem subjacente o reconhecimento da importância da escolarização para o crescimento económico, a sua contribuição para benefícios coletivos como o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida. A Iniciativa Novas Oportunidades “contempla dois eixos distintos: um que estrutura vias profissionalizantes de qualificação para os jovens e um outro orientado para a população adulta que não concluiu o ensino secundário” (INO, 2010, p. 3). O público-alvo desta Iniciativa são todos os cidadãos com mais de 18 anos de idade e que não tenham concluído o ensino básico ou secundário.

De um modo geral, esta Iniciativa incide sobre dois principais eixos de intervenção, o eixo dos jovens e o eixo dos adultos. Quanto ao eixo dos jovens o objetivo é claro: fazer com que o 12º ano de escolaridade seja o patamar mínimo de escolarização dos jovens que saem

⁴ Consultar *site* Programa Operacional Potencial Humano [consultado em abril 2012]. Disponível em <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=376>

⁵ Ver a propósito “*Porquê da Iniciativa Novas Oportunidades*” disponibilizados pela Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt.

hoje dos sistemas de educação e formação e que os trajetos de qualificação profissional garantam, em simultâneo, uma certificação escolar e profissional. No caso dos adultos, pretende-se possibilitar aos que já estão no mercado de trabalho sem terem completado o 12º ano de escolaridade uma nova oportunidade.

Para alcançar esse objetivo a INO apostou na oferta de cursos de educação e formação de adultos e no alargamento da rede de pessoas abrangidas pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência. Este sistema permite, não só envolver adultos em percursos qualificantes, mas também reconhecer as competências adquiridas pela experiência.⁶

Para enquadrar esta Iniciativa é inevitável referir o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro), enquanto promotor da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho. O SNQ incorpora a responsabilidade de aumentar o nível de qualificação da população portuguesa, tendo como prioridade a generalização do nível secundário como qualificação mínima e a dupla certificação, através de cursos de educação e formação profissional e do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências formais, informais e não formais.⁷ São ainda objetivos do SNQ fomentar a formação inicial e contínua, adaptando-a às particularidades do mercado de trabalho e às necessidades atuais das empresas. Para além disto, um dos principais objetivos é a integração socioprofissional de grupos com dificuldades de inserção específicas. Para pôr em prática os seus objetivos o SNQ socorre-se de três principais instrumentos, nomeadamente, Catálogo nacional de Qualificações, Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências e a Caderneta Individual de Competências.

Em 2010, foi criada uma Comissão de Acompanhamento da Iniciativa Novas Oportunidades e do Sistema Nacional de Qualificações (CAINO) (Portaria, n.º73/2010, p.317-318). De acordo com os seus Artigos 3.º e 5.º, à CAINO compete:

- Assegurar a articulação entre os serviços que, a nível nacional, são responsáveis pela coordenação, execução e gestão das medidas e dos recursos envolvidos na Iniciativa Novas Oportunidades e assegurar a articulação destes com os operadores do Sistema Nacional de Qualificações. Compete ainda à CAINO assumir as tarefas cometidas aos conselhos e comissões extintas com a sua criação, nomeadamente para: diagnosticar as necessidades de

⁶Ver a propósito “*Porquê da Iniciativa Novas Oportunidades*” disponibilizados pela Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt.

⁷ Site Novas Oportunidades. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt.

formação de dupla certificação dos ativos desempregados oficialmente registrados; gerir o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO); acompanhar e avaliar o funcionamento dos cursos de educação e formação; regular o acesso de pessoas com deficiência ou incapacidade ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a outras ofertas de educação e formação de adultos; e acompanhar e avaliar a execução dos cursos de aprendizagem e promover a divulgação dos resultados e das boas práticas da formação realizada (Portaria, n.º73/2010, p. 317-318).

O Catálogo Nacional de Qualificações, enquanto meio fundamental na gestão estratégica das qualificações profissionais de nível não superior, integra ainda as qualificações baseadas em competências reconhecendo para cada uma delas os perfis profissionais, abrange também os instrumentos de avaliação para o desenvolvimento do processo de Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). O Sistema Nacional de RVCC é um serviço através do qual se reconhecem, validam e certificam as competências escolares/profissionais adquiridas em contexto formal, não formal e informal.

Os processos de RVCC desenvolvem-se em Centros de Novas Oportunidades, assentam num conjunto de pressupostos metodológicos que permitem a comprovação de competências adquiridas em diferentes contextos, através de um portefólio reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um referencial de Competências-Chave. A carta de qualidade é outro dos instrumentos que promove a qualidade dos processos de trabalho e clarifica os respetivos indicadores de resultados. Este instrumento procura apoiar os Centros Novas Oportunidades na resposta aos objetivos políticos traçados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, no quadro de uma atuação coerente a nível nacional (Canelas, 2007). A carta de qualidade deve constituir e definir os pilares estruturantes e as orientações a cumprir por cada um dos Centros Novas Oportunidades, independentemente do seu enquadramento institucional e da sua contextualização (Ibidem).

Assim, este instrumento define a missão dos Centros, os princípios orientadores, os requisitos de estruturação do trabalho e as etapas/dimensões de intervenção. Constitui parte integrante desta Carta de Qualidade, o Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, que indica claramente os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção de um Centro (Canelas, 2007, p.9) A explicitação das dimensões de intervenção constituirá um referencial para o financiamento dos Centros Novas Oportunidades, para o acompanhamento e monitorização da Rede Nacional, bem como para a avaliação externa a implementar, em termos de processos, resultados e impactos (Ibidem).

Em 2010, últimos dados conseguidos, existiam em Portugal 454 centros de novas oportunidades em todo o país, sendo que 41% destes se encontram no Norte, 24% no centro, 19% em Lisboa, 11% no Alentejo, 4% no Algarve e 1% na região autónoma da Madeira (INO, 2010, p. 10). Em setembro de 2010⁸, os CNO contavam com 1 242 035 inscrições e 372 455 certificações (Ibidem, p.8). Relativamente à caracterização dos candidatos inscritos nos CNO, desde 2007, 46,7% dos inscritos são do sexo masculino; 53,3% do sexo feminino; 31,4%, têm entre 35 e 44 anos; 49,7% tem o 3º ciclo do ensino básico completo, são maioritariamente empregados (60,2%), seguidos de 35,4% de desempregados (Ibidem, p.8). Os centros de Novas Oportunidades podem ser promovidos por entidades formadoras, como por exemplo, escolas públicas, escolas profissionais, centros de formação profissional, associações empresariais, etc. Contudo, é nas escolas básicas e/ou secundárias que se encontram a maior parte dos CNO (44%) (Ibidem, p. 10).

Assim, a INO tem como objetivo chegar a toda a população portuguesa com necessidades de qualificação, permitindo aos ativos empregados o exercício de uma melhor cidadania e aos desempregados adquirir mais qualificações no sentido de reforçar a sua capacidade de empregabilidade. Na vertente jovem, os centros oferecem alternativas ao ensino formal contribuindo para o combate ao abandono e ao insucesso escolar, evitando uma entrada precoce no mercado de trabalho. Em 2011, o abandono escolar precoce de Educação e Formação, na população entre os 18 e os 24 anos foi de 28,2% nos homens e de 18,1% nas mulheres (INE, 2012). O insucesso escolar revela-se como um fenómeno precoce manifestando-se, muitas vezes, aquando da entrada das crianças na escola. (Benavente e Correia, 1980)

Como já referimos o insucesso escolar está relacionado com as habilitações das famílias. Assim, quando a escola não é importante no percurso de vida dos pais, estes aceitam as dificuldades dos filhos considerando que “também não dá para a escola”, evitando eles próprios a relação com a escola, cujas regras de funcionamento desconhecem (Salgado, 2011). Deste modo, não se envolvem no apoio aos filhos porque acham que não sabem ou porque entendem que a função de educar cabe aos professores (Ibidem, p.13).

A entrada dos adultos num processo RVCC pode alterar a visão e o comportamento das famílias em relação à escola, reconhecendo, por exemplo, a importância da escolarização para os filhos. Neste sentido “as representações sobre a escola seriam modificadas uma vez

⁸ Relatórios mensais (2000/2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios de 30 de setembro de 2010).

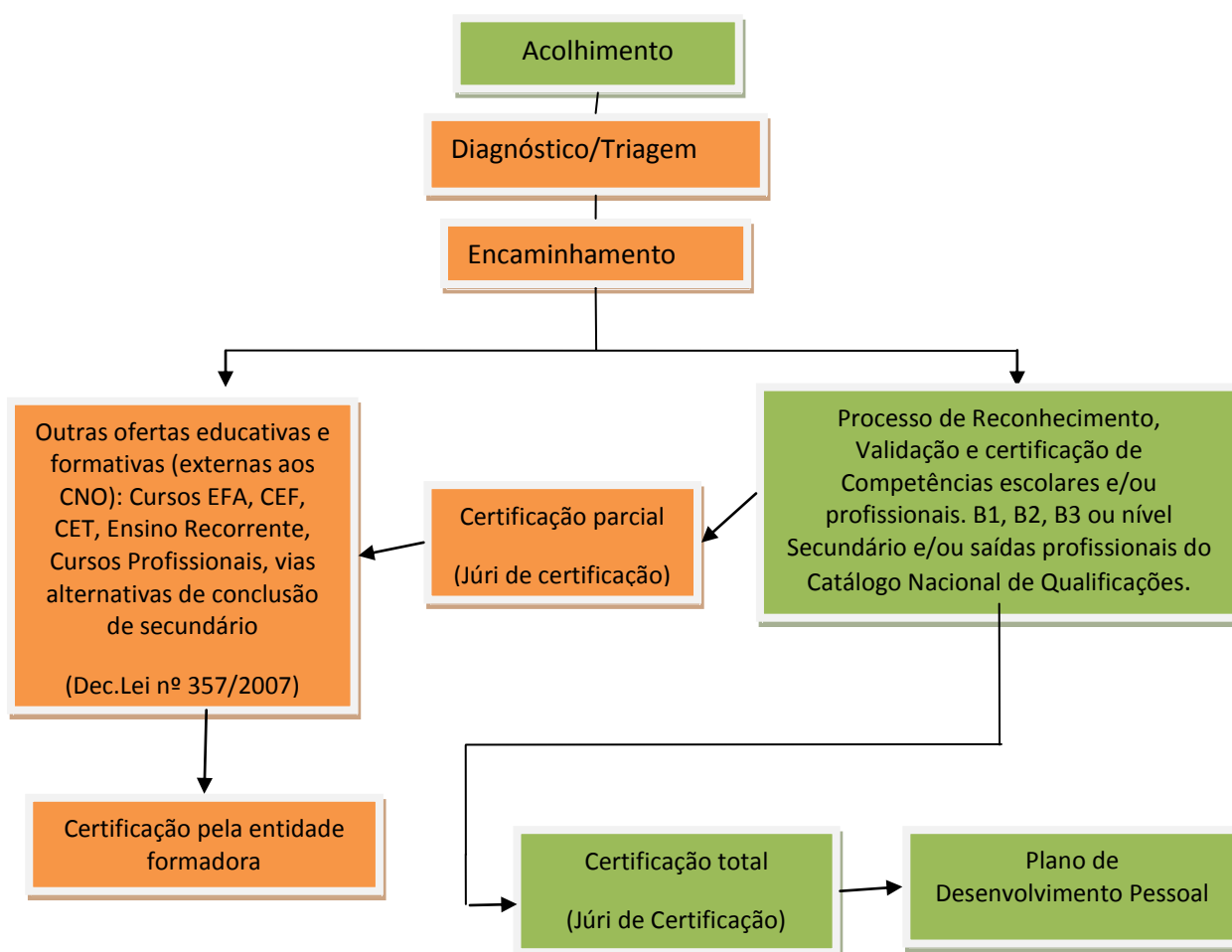
que o processo de RVCC representa uma rutura com o processo escolar – ao nível da relação com o saber, com as práticas de aprendizagem e com o processo de avaliação – que teria sido vivenciado pelo adulto que agora procura os Centros Novas Oportunidades” (Salgado, 2011, p.14).

Capucha, na qualidade de diretor da ANQ até agosto de 2011, elaborou o documento «Qualificar os Portugueses: Uma prioridade no Presente e o Futuro, 2011-2015» onde apresenta como finalidades da Iniciativa “prosseguir a trajetória de convergência acelerada com os padrões europeus, promover o acesso de todos, jovens e adultos, a oportunidades de qualificação e criar uma sociedade de Aprendizagem ao longo e em todos os contextos de vida dos cidadãos” (Capucha, 2010, p.2). Neste mesmo documento o autor apresenta como principais metas para o período 2011-2015 “aumentar em 2,5 anos a escolaridade média da população”, sendo que no eixo jovem propõe “assegurar uma taxa de escolarização de 95% dos jovens até aos 18 anos a partir do ano letivo de 2013-2014”, “reduzir o abandono escolar precoce para 10%, mantendo um decréscimo de 5 pontos percentuais ao ano nos próximos 4 anos” e “aumentar a taxa de empregabilidade dos jovens após 6 da conclusão de um curso de dupla certificação de nível secundário para 80%”, entre outras (Ibidem, p.4).

No eixo adultos, as metas são Certificar um milhão de portugueses, com a seguinte distribuição: 350.000 com uma certificação escolar de nível básico; 300.000 com uma certificação escolar de nível secundário; 350.000 certificados em cursos de dupla certificação, e “assegurar o crescimento da taxa de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, de modo a atingir a média europeia em 2015”, entre outras (Ibidem, p.5).

De seguida apresentamos uma estrutura de funcionamento de um Centro de Novas Oportunidades, integrando as dimensões referentes aos Centros de RVCC e as novas funções a partir da Iniciativa Novas Oportunidades.

Figura 1.1. Modelo de Funcionamento de um CRVCC e de um CNO



Legenda: **Centros RVCC (2000-2005)**

Centros Novas Oportunidades (2005-)

Fonte: Baseado no “Fluxograma das etapas de Intervenção dos Centros Novas Oportunidades”, in *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos (julho de 2009)*. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt.

Nos centros de Novas Oportunidades realizam-se duas ações:

- O acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos candidatos inscritos para um percurso de qualificação;
- Processos de reconhecimento, Validação e certificação de competências de nível básico (B1, B2 ou B3, respetivamente conferindo, 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade), de nível secundário (conferindo o 12º ano de escolaridade), ou profissionais (conferindo uma qualificação de nível 2 ou 3).

As condições de acesso são diferentes conforme o pretendido pelo candidato, no caso do secundário é necessário ter mais de 18 anos e conjuntamente 3 anos de experiência

profissional, sendo que, normalmente, candidatos com menos de 23 anos são encaminhados para cursos de Educação e Formação (EFA).

O processo tem uma duração variável conforme o perfil dos candidatos e o nível de qualificação a que se propõem. A equipa que acompanha os adultos é constituída por um profissional de RVC e pelos formadores das diferentes áreas, os formadores são técnicos com habilitações para a docência. O adulto candidato tem de construir um portefólio de competências com base no seu percurso de vida, incluindo aprendizagens formais, não formais e informais que adquiriu ao longo da vida. A execução do portefólio orienta-se pelo referencial de competências-chave, no qual constam as competências que os adultos devem possuir para obter o nível básico (B1, B2 ou B3) ou o secundário, existindo assim um referencial para cada nível.

No caso dos profissionais, estes devem orientar os adultos na construção do portefólio, cabendo aos formadores validar as competências e administrar formação aos adultos se necessário.

Tabela 1.2
Áreas de competência-chave para os níveis Básico e Secundário

	Nível Básico	Nível secundário
Áreas de competências-chave	Cidadania e Empregabilidade	Cidadania e Profissionalidade
	Matemática para a vida	Sociedade, Tecnologia e Ciência
	Tecnologias de Informação e Comunicação	Cultura, Língua e Comunicação
	Linguagem e Comunicação	

Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades, 2009.

O processo organiza-se em sessões de reconhecimento presenciais, individuais e de grupo e em sessões de validação com os formadores das diferentes áreas de competência-chave. O processo encerra com uma sessão de júri de certificação que é pública e formaliza o percurso de ensino-aprendizagem, nesta sessão deve estar presente a equipa técnica, o coordenador e o diretor do Centro e ainda um avaliador externo acreditado e pertencente à Bolsa Nacional.

1.2.2. Os efeitos dos Centros Novas Oportunidades na Educação das Famílias

As primeiras tentativas de responder aos baixos níveis de qualificação da população adulta portuguesa, como pudemos confirmar através da revisão da literatura, basearam-se em modelos de formação de crianças e jovens. Neste contexto houve necessidade de se investir em modelos mais adequados que se “centram sobre a aprendizagem de adultos, entendendo-a sob diversos prismas, dos quais se destacam o *modelo andragógico* proposto por Knowles, a teoria da *educação libertadora* de Freire e a *aprendizagem transformativa* de Mezirow” (Salgado, 2011, p.58).

Neste sentido, o processo RVCC surgiu como uma das medidas de combate aos défices de escolarização em Portugal e um dos objetivos é que “a certificação obtida através deste sistema deverá permitir uma maior valorização pessoal, social e profissional dos

adultos, assim como a oportunidade de prosseguirem nos estudos” (Salgado, 2011, p.60). A prossecução dos estudos é de extrema importância para que a população adulta consiga acompanhar as mudanças sociais, conseguindo desenvolver continuamente as suas competências e conhecimentos (Guimarães, Silva e Sancho, 2000).

Num dos estudos editados pela ANQ em 2011, sobre as consequências da INO na vida das famílias portuguesas, concluiu-se que a leitura entre as crianças depende fortemente da escolaridade dos pais, não por força de qualquer determinismo natural, mas porque a essa escolaridade tende a associar-se um melhor exemplo dado pelos adultos, hábitos e atitudes que se transmitem de forma impercetível, bem como apoio dado ao estudo e aprendizagem das crianças (Salgado, 2011, p.8)

Sendo assim, o aumento da escolaridade dos pais resultante da Iniciativa teria de provocar uma melhoria dos indicadores de leitura dos nossos alunos mais jovens (Ibidem, p.9). Ainda neste estudo foram abordadas várias questões resultantes do impacto do processo, nomeadamente, a utilidade atribuída ao processo de RVCC tanto a nível pessoal, como familiar ou profissional. A nível pessoal o impacto “reflete-se na possibilidade de uma nova oportunidade para investir nos estudos, com a mais-valia de aumentar os níveis de escolaridade e obter uma certificação, no nível familiar “o processo de RVCC permitiu a alguns pais sentirem-se mais aptos a ajudar os filhos no seu percurso escolar (Ibidem, p.48).

Como já foi realçado várias vezes ao longo do texto, a família é a principal instituição de aprendizagem das crianças e é esta, como primeira educadora que influencia decisivamente o desenvolvimento cognitivo da criança. Ora, neste sentido, as vivências passadas dos adultos e as suas escolhas educacionais vão determinar a quantidade e a qualidade do investimento que estes dedicam aos seus filhos. Por sua vez esse investimento irá condicionar o desempenho da criança na escola e o seu percurso escolar.

Assim, é importante perceber qual o impacto que o processo RVCC tem na alteração das práticas dos adultos que o frequentaram, principalmente ao nível da relação com a escolaridade dos filhos. Com base no estudo desenvolvido pela ANQ podemos afirmar que quando os adultos iniciam o processo de RVCC esta prática tem um efeito direto na relação com os filhos “Entende-se que o facto de os filhos presenciarem o investimento dos pais na sua própria escolarização, constitui um exemplo e um incentivo para que a criança sinta que estudar é importante e o façam com mais motivação e empenho” (Salgado, 2011, p.71).

As mudanças sentidas foram também ao nível das “representações que os adultos têm do seu próprio processo de escolarização considerando que passaram a: **i)** perceber melhor a

importância da formação ao longo da vida; **ii)** compreender melhor que estudar possibilita uma maior adaptação às exigências da sociedade; **iii)** sentir-se mais motivados para continuar a estudar; **iv)** pesquisar mais tempo sobre temas que possibilitam aumentar os conhecimentos; **v)** frequentar mais formações e **vi)** compreender melhor que estudar possibilita melhorar o desempenho profissional” (Salgado, 2011, p.72).

Constatou-se, portanto que “os pais sentiram mudanças nas representações acerca do projeto de escolarização dos seus filhos referindo mudanças nas práticas e atividades que passaram a realizar em conjunto” (Ibidem, p.123). Ou seja, os pais sentem-se mais capazes de acompanhar os filhos nos estudos, por exemplo na realização dos trabalhos de casa nos quais os adultos já se sentem mais à vontade em ajudar porque obtiveram conhecimentos.

Em suma, os adultos que frequentaram processos de RVCC “passaram a valorizar mais o percurso escolar do filho (...), assim como, passaram a atribuir mais importância à escolaridade como forma de promover uma maior realização e desenvolvimento pessoal” (Ibidem, p. 124). Importa ainda salientar que “para os pais que apresentavam dificuldades em estabelecer um diálogo com o professor, o processo de RVCC revelou-se essencial, possibilitando-lhe o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e do seu sentido de autoconfiança que se traduziu numa maior compreensão e envolvimento na vida escolar do filho” (Ibidem, p.125).

Ao pretendermos estudar os adultos que frequentam o processo RVCC, interessa-nos não só caracterizá-los e perceber as suas expectativas mas também identificar alguns dos impactos que o processo possa ter, nomeadamente, ao nível da mudança nas suas representações em relação à Educação e ao conhecimento.

Capítulo II - O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo – Reflexão do percurso da Investigação e Opções Teórico- Metodológicas

2. Desenho teórico-metodológico

2.1. Objeto de estudo, objetivos e interrogações

Este trabalho debruça-se sobre os adultos que frequentaram o processo de RVCC durante o período de estágio integrado no programa Novas Oportunidades, mais especificamente os adultos do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo (CNOESFPM) e as representações da equipa face à INO e aos adultos.

Assim, antes de entrarmos no terreno definimos os objetivos teóricos, nomeadamente, relacionar a classe social de origem dos adultos com o seu percurso escolar para perceber qual a influência da sua classe social no seu trajeto escolar e profissional. Pretendemos ainda perceber quais as razões que os levaram a interromper o seu percurso escolar. Para além disso, importa compreender as motivações do regresso à escola por via das novas oportunidades. Este último tem como propósito apreender se os adultos encaram a conclusão ou continuação dos estudos apenas como uma mais-valia para a situação profissional ou se reconhecem a importância da escola enquanto processo de desenvolvimento pessoal, profissional e de cidadania. Para além destes, pretendemos ainda identificar as perspetivas dos profissionais de RVC e dos formadores do Centro em relação à INO, mais concretamente em relação ao processo RVCC e sobre os adultos que o frequentam. Interessa-nos, ainda, aprofundar o conhecimento do funcionamento de um Centro de Novas Oportunidades, em particular do processo RVCC, desde os procedimentos, as fases e as tarefas desenvolvidas pela equipa.

Na origem deste trabalho estão algumas questões centrais que orientaram a definição dos objetivos, nomeadamente: Até que ponto a classe de origem é um fator decisivo no percurso escolar dos adultos? Em que medida os adultos que procuram as Novas Oportunidades o fazem apenas para concluir os estudos e valorizar o percurso profissional? De que modo é reconhecida a importância da escola na vida pessoal e social?

2.2. Modelo de Análise

Tendo em conta o nosso objeto de estudo e os objetivos deste trabalho um dos conceitos centrais a abordar é classe social, neste caso classe social de origem. Sabemos que “É certo que não existe sociedade isenta de diferenciações sociais. Fatores económicos, sociais, culturais e simbólicos, entre outros; estarão, decerto, na sua base explicativa (...) em função de semelhanças sociais que os indivíduos partilhem uns com os outros, constituem-se *agrupamentos* sociais revestidos de características comportamentais e perfis sociais diferentes uns dos outros” (Magalhães, 2005, p. 22). Tal como a autora refere “O indivíduo é, desde cedo, condicionado - pelo menos socialmente assim se espera - a agir de forma consonante ao lugar que socialmente os seus progenitores ocupam, isto é, à sua origem social” (Ibidem, p. 30).

Assim, “a educação e a socialização de que o indivíduo será alvo, processar-se-ão, em primeira instância, em função das características sociais familiares, ou, por outras palavras, em função da sua origem social” (Magalhães, 1994, p.177). Quer-se com isto dizer que os agentes sociais estão sujeitos a condicionalismos de forma geral concordantes com as condições sociais de existência” (Magalhães, 2005, p. 30). Na perspetiva de Magalhães, “Essas instruções, não são outra coisa senão códigos, especificamente, códigos de conduta, que funcionam no social, exatamente como a gramática na linguagem. E, uma vez assimilados, são posteriormente exteriorizadas de forma adequada ao contexto presente” (Ibidem).

Para Bourdieu, e ainda a propósito das classes, os indivíduos localizar-se-ão em pontos específicos do espaço social, definindo-se, uns dos outros, “pelas suas *posições relativas* neste espaço. (Bourdieu, 1989, p.134). O espaço social remete, então, para a abordagem dos lugares de classe, uma vez que o espaço social funciona como que constituído por *cantos* específicos (Magalhães, 2005, p.27). A estes *cantos* específicos - os lugares de classe - correspondem posições sociais, que irão condicionar os seus ocupantes no que respeita a tomadas de posição, isto é, a disposições precedidas por predisposições para ações, independentemente da dimensão em que se situem: ações materiais, económicas, culturais, sociais ou simbólicas (Magalhães, 2005, p.27). Por lugar de classe de origem⁹ entendemos o cruzamento do lugar de classe dos indivíduos¹⁰, especificamente, dos pais dos inquiridos. Para chegar ao lugar de

⁹ Ver Anexo 1 - Matriz de construção de lugares de classe.

¹⁰ Consultar Anexo 2 – Matriz de construção dos lugares de classe de origem.

classe dos indivíduos é necessário cruzar o grupo de profissões com base na classificação Nacional das profissões de 1994 e a situação na profissão. Consideramos a classificação de 1994 visto que teremos por base a matriz de Dulce Magalhães criada “a partir de duas variáveis primárias básicas – profissão e situação na profissão¹¹” (Magalhães, 1994). Assim, para definir a classe social dos indivíduos consideramos a dimensão profissional, sendo através do inquérito por questionário que obtemos a profissão e a situação na profissão do pai e da mãe do inquirido, bem como o cargo ou função que ocupam, no caso dos assalariados, o que nos permite identificar o lugar de classe de origem. Ao longo do texto temos vindo a aplicar o termo «classe social de origem», no entanto consideramos ser mais específico caracterizar os indivíduos através dos lugares de classe de origem, uma vez que a matriz que utilizamos assim nos permite. Portanto, o uso dos termos remete para a mesma situação não são divergentes nem se referem a posições diferentes.

Tendo como ponto de partida tudo o que temos vindo a analisar sobre a relação da escola com as classes sociais, um dos nossos pressupostos teóricos assenta na afirmação de que as principais razões de abandono escolar estão relacionadas com a falta de interesse pela escola e com a falta de apoio familiar na continuação dos estudos. Grande parte dos trabalhos de sociologia da educação tem-se dedicado a ressaltar a desigualdade na distribuição educacional, evidenciando uma correlação estatística positiva entre trajetória educacional do educando e o elevado nível socioeconômico-cultural de sua família (D’Ávila, s/d, p.2). O conceito de sucesso escolar “é intrinsecamente polémico, dado o seu caráter abrangente e suscetível de variadas interpretações e generalizações” (Lopes, 2010, p. 165). Ao longo de toda a pesquisa bibliográfica fomos encontrando vários trabalhos que tratam a questão da trajetória escolar como um percurso de sucesso ou de insucesso escolar, sendo considerado insucesso quando há no percurso dos educandos reprovações. Neste trabalho em específico interessa-nos abordar a questão da trajetória escolar mais numa perspetiva de interrupção/continuidade dos estudos, assumido que os frequentadores do RVCC se enquadram numa situação de interrupção do percurso escolar regular. Assim, outro dos nossos pressupostos teóricos afirma que adultos de classes sociais de origens mais desfavorecidas têm percursos escolares irregulares, isto é, interrompidos precocemente.

Educação, outro dos conceitos muito abordado no nosso trabalho, é um termo que engloba um conjunto de dimensões, um desenvolvimento a nível cultural, social, pessoal e

¹¹ No caso dos reformados e dos desempregados teve-se em linha de conta a última profissão exercida (Magalhães, 1994).

pedagógico, a educação é “ (...) ao mesmo tempo universal e específica” (Delors, 1998, p. 125). A educação “é um direito do homem e um meio essencial para atingir os objetivos da igualdade do desenvolvimento e da paz. Jovens de ambos os sexos só têm a ganhar com um ensino não discriminatório que, no fim de contas, contribua para instaurar relações mais igualitárias entre homens e mulheres” (Delors, 1998, p. 125).

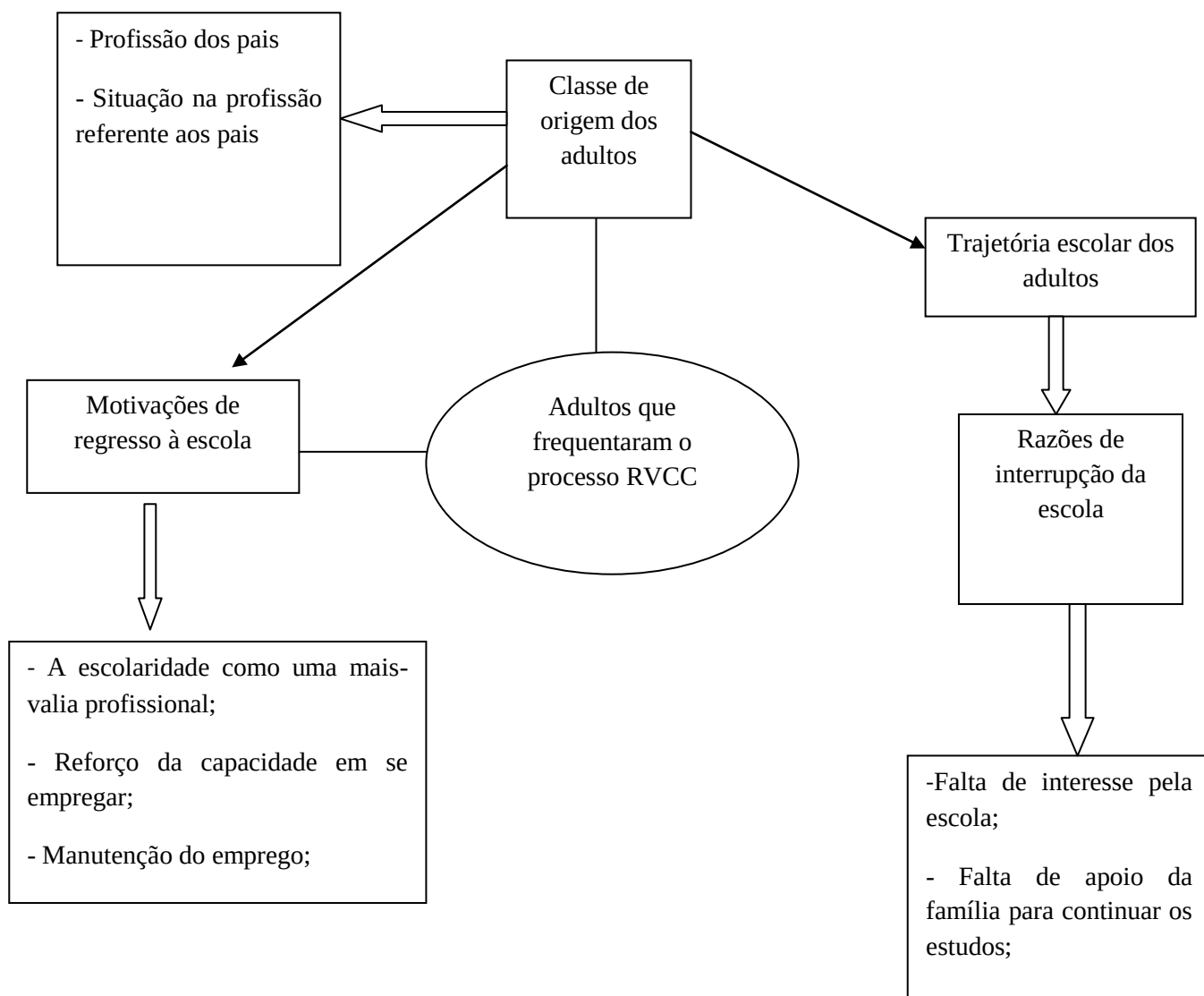
A educação ocupa uma posição central no sistema de valores e os valores são os pilares em que se apoia a educação (Ibidem, p. 257). A educação engloba, no sentido mais lato do termo, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, passando pelo ensino de primeiro e segundo graus, compreender a educação formal e não-formal, e o leque mais amplo possível de organismos e de prestadores de serviços (Ibidem).

Nesta investigação interessa-nos particularmente a Educação de adultos dado que pretendemos estudar adultos que enveredaram por uma alternativa ao ensino regular, recorrendo a uma das ofertas de educação de adultos. A Educação de Adultos “denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, económica e cultural, equilibrada e independente” (UNESCO, 2010, p. 13). Contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Ibidem).

Dentre os vários objetivos da Educação de Adultos encontramos a questão do desenvolvimento profissional, através do enriquecimento de conhecimentos, por outro lado, o desenvolvimento pessoal, provocando mudança de atitudes e de conhecimentos, também constitui um objetivo da Educação de Adultos. No sentido de percebermos se os adultos retomavam os estudos por razões profissionais ou pessoais, partimos do pressuposto que afirma que as questões profissionais constituem a principal motivação que leva os adultos a retomar os estudos através das Novas Oportunidades.

Apresentamos de seguida um esquema que reflete aquilo que pretendemos relacionar.

Figura 2.1 Modelo de análise



2.3. Apresentação e justificação dos métodos e técnicas

Ao longo do trabalho procurámos adotar uma lógica hipotético-dedutiva, confrontando teorias pré-existentes com os dados empíricos recolhidos no terreno. Tendo em conta os nossos objetivos, e de forma a responder mais adequadamente a cada um deles, em determinados momentos recorremos a técnicas de cariz mais qualitativo na busca de informação e noutros a técnicas de cariz mais quantitativo.

Num primeiro momento foi dedicado algum tempo para a pesquisa documental, para as leituras e elaboração de grelhas que ajudaram a sistematizar a informação teórica sobre a Educação de Adultos em Portugal e sobre a escola e as desigualdades sociais. Com base nestas leituras e nas grelhas síntese da informação conseguimos desenvolver o nosso enquadramento teórico.

A estada no terreno correspondeu ao período de estágio no CNOESFPM, um período que se realizou num total de 560 horas, com início a 15 de novembro de 2011 e término a 31 de março de 2012. À permanência no terreno chamamos trabalho de campo, que “consiste na presença prolongada no meio de um grupo a fim de com ele se familiarizar e de recolher todo o tipo de documentos” (Peretz, 2000, p.30).

Neste trabalho de campo recorreremos à observação direta para conhecermos o meio onde permanecemos, familiarizarmo-nos com as dinâmicas do dia a dia do CNO e com todos os procedimentos que estão subjacentes ao funcionamento do processo de RVCC. Foram elaboradas grelhas de observação que permitiram reter informações acerca do meio envolvente onde funciona o CNO, captar “comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas atividades ou residenciais sem lhes alterar o seu ritmo normal” (Ibidem, p.24). Através da observação direta o observador “contata e estuda as pessoas, presencia os atos e os gestos a que as suas ações dão origem, ouve as trocas de palavras, inventaria os objetos de que se rodeiam, permutam ou produzem” (Ibidem, p.28).

Neste caso, ao pôr em prática esta técnica, obedecemos a quatro tarefas, nomeadamente, encontramos-nos junto das pessoas observadas e adaptamo-nos ao seu meio, observamos o desenrolar normal dos acontecimentos, registamo-los tomando apontamentos, interpretamos o que observamos e redigimos o respetivo relatório. No entanto, “um dos aspetos a tomar em consideração é o do peso relativo do impacto, na unidade social em estudo, da presença do investigador e das ações de recolha de informação por ele desenvolvidas” (Costa, 1999, p. 135). Para este autor, na pesquisa de terreno “o principal

instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto direto, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (Costa, 1999, p. 137).

Neste contexto, trata-se de pôr em prática uma técnica de observação participante e continuada, este tipo de observação não pretende minimizar a interferência que origina uma vez que “a frequentação do maior número possível de locais do contexto social em estudo, a presença repetida no maior número das atividades de todo o tipo que nele se passam, (...) são ações com elevado índice de interferência” (Ibidem). Firmino da Costa, a propósito do papel do investigador no terreno afirma que “A participação informal nas mais variadas situações – situações rotineiras do quotidiano, acontecimentos ocasionais regulares ou situações excecionais – e a conversa informal nessas situações, são as técnicas nucleares da pesquisa de terreno” (Ibidem, p.138). Perante estas definições de observação participante, consideramos que o tipo de observação que efetuamos no terreno foi, efetivamente, uma observação participante, dada a nossa permanência no terreno e a participação informal nas diversas situações.

Os registos de observação ocorreram ao longo da estada no terreno, numa primeira fase efetuámos observações não estruturadas captando os diversos acontecimentos no centro. Ao fim de algum tempo no terreno elaboramos grelhas de observação com categorias a observar para diferentes momentos e espaços. Pudemos observar situações diferentes com intervenientes também variados. Assim, no total observamos seis contextos diferentes: a reunião da equipa técnico-pedagógica; júris de certificação; entrevistas de diagnóstico; sessões de grupo com os adultos; explicitações de referencial e sessões de esclarecimento.

Para uniformizar a informação, optamos por criar grelhas com as mesmas categorias de observação¹², permitindo-nos registar em todos os contextos as dinâmicas existentes. Ao longo dos quatro meses de estágio, fomos efetuando registos de observação desses contextos, no caso dos júris de certificação e das reuniões só pudemos observar quando estas ocorriam.

Recorremos ainda a inquéritos por questionário¹³ para obter algumas informações como a caracterização sócio-demográfica, perceber qual a escolaridade dos adultos antes de iniciarem o processo, identificar as razões do abandono escolar, as razões de retorno à escola e ainda a classe social de origem. Um inquérito consiste em “suscitar um conjunto de

¹² Ver Anexo 3 – Categorias de observação direta de vários contextos de trabalho no Centro.

¹³ Consultar Anexo 4 - Inquérito por questionário aplicado aos adultos.

discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione e Matalon, 2005, p.2). O inquérito preparado para este trabalho é composto por um conjunto de perguntas fechadas “onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar” (Ibidem, p.115).

Para além dos inquéritos por questionário e da observação direta recorremos ainda às entrevistas semiestruturadas. Com a entrada no terreno (CNOESFPM) tornou-se inevitável a preparação de alguns instrumentos de recolha de informação como os guiões das entrevistas ao coordenador¹⁴, técnica de diagnóstico¹⁵, profissionais¹⁶ de RVC do CNO e formadores¹⁷, para recolher alguma informação sobre as opiniões que têm da INO, e sobre os adultos com quem trabalham. Foi também através das entrevistas que pudemos aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da Centro e do processo de RVCC, percebendo, através de alguns elementos da equipa, quais os principais procedimentos e atuações.

As entrevistas são uma técnica mais adequada para captar questões menos quantificáveis e, portanto, apropriadas para questões que aqui nos interessa abordar, como a perspetiva dos profissionais de RVC e dos formadores sobre o processo e sobre os adultos que o frequentam e ainda sobre o funcionamento do CNO e das diferentes etapas. Para analisar as entrevistas adotamos uma técnica de investigação, a análise de conteúdo, que se baseia na “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, trata-se, portanto, de uma “técnica de tratamento de informação ” (Vala, 1999, p.103). Tendo em conta os objetivos do nosso trabalho e a definição dos conceitos procedemos à categorização da informação, através da elaboração de termos-chave (categorias) que nos permitiram agrupar a informação. Realizámos análises verticais das entrevistas de todos os entrevistados, e para confrontarmos a opinião dos entrevistados em relação à INO optamos por agrupar as categorias de análise comuns para efetuar uma análise horizontal¹⁸. Após a elaboração das categorias, tomamos como unidade de registo o tema, esta unidade implica “uma operação sobre o sentido, pois uma análise temática não é mais que o reconhecimento de temas num discurso (...)” (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 191).

¹⁴ Ver Anexo 5 - Guião de entrevista ao coordenador.

¹⁵ Ver Anexo 6 - Guião de entrevista à técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

¹⁶ Ver Anexo 7 - Guião de entrevista às profissionais.

¹⁷ Ver Anexo 8 - Guião de entrevista aos formadores.

¹⁸ Ver Anexo 9 - Categorias de análise comuns a todos os entrevistados.

Quanto à definição da amostra, podemos dizer que seguimos uma amostragem não-probabilística por conveniência, neste método “os casos escolhidos são os casos facilmente disponíveis” (Hill e Hill, 2000, p.49). No entanto, temos a consciência que perante esta escolha “os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o universo” (Hill e Hill, 2000, p. 50). O único critério tido em conta na seleção dos inquiridos foi o de frequência do processo de RVCC no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo.

Foram aplicados os inquéritos aos grupos de adultos em funcionamento nessa altura, incluindo secundário e básico, tendo cada grupo uma média de sete elementos e estando na altura do estágio em funcionamento cerca de oito grupos (excluindo os que ainda não tinham iniciado e aqueles que se preparavam para júri, e portanto, não apresentavam a mesma disponibilidade) conseguimos assim 53 inquéritos.

Relativamente à escolha dos entrevistados, no caso do coordenador e da técnica a escolha foi única uma vez que há apenas um coordenador e uma técnica, no caso dos formadores o critério foi a antiguidade sendo um elemento do género feminino e outro masculino, a antiguidade foi o mesmo critério no caso das profissionais sendo que foram entrevistadas duas de quatro. Assim, no total realizámos 6 entrevistas. Para além dos dados recolhidos no terreno, analisamos durante o período de estágio um conjunto de 49 inquéritos sobre os adultos que frequentaram o CNO em 2010/2011. Através desta análise tivemos oportunidade de ter contacto com alguma informação por nós pretendida com os nossos objetivos.

A par da recolha dos dados, durante o período de estágio, fomos desenvolvendo tarefas, algumas estavam já definidas no protocolo de estágio e outras foram decorrendo da permanência no terreno. Assim, passamos a elencar as principais atividades realizadas:

- ✓ Análise de documentos relativos ao CNO;
- ✓ Contacto com o referencial de competências-chave de nível básico secundário;
- ✓ Leitura de alguns portefólios, a título de exemplo, para melhor compreender em que consistia um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens;
- ✓ Reformulação dos inquéritos¹⁹ aos adultos em uso no CNOESFPM sobre o percurso dos mesmos no CNO;

¹⁹ Anexo 10 - Reformulação de um dos inquéritos em uso no CNOESFPM.

- ✓ Elaboração de um relatório de análise os inquéritos aplicados aos adultos já certificados, num total de 49 inquiridos;
- ✓ Acesso à base de dados SIGO, conjuntamente com uma das profissionais de RVC;
- ✓ Assistência a uma sessão de grupo de básico²⁰;
- ✓ Assistência e observação de sessões de júri de certificação de básico²¹;
- ✓ Assistência e observação de sessões de júri de certificação de secundário²²;
- ✓ Assistência e observação das reuniões da equipa com o coordenador do CNO²³;
- ✓ Assistência a sessões de acolhimento e esclarecimento²⁴;
- ✓ Assistência a entrevistas de diagnóstico²⁵;
- ✓ Assistência a sessões encaminhamento;
- ✓ Participação no arquivo de vários documentos de adultos já certificados;
- ✓ Participação na iniciação de um grupo de básico;
- ✓ Participação na iniciação de um grupo de secundário;
- ✓ Assistência a sessões de explicitação do referencial de competências-chave de MV e TIC²⁶;
- ✓ Análise dos inquéritos aplicados pelo centro aos adultos em 2011 (inquéritos de satisfação à fase do acolhimento, do diagnóstico, do nível básico e do secundário)
- ✓ Assistência a uma sessão de explicitação do referencial de CP;
- ✓ Elaboração de uma inscrição de um adulto;
- ✓ Arquivo de documentos;
- ✓ Atualização de processos e organização de pastas;
- ✓ Elaboração de um acolhimento/esclarecimento a um adulto;
- ✓ Realização de uma entrevista individual;
- ✓ Participação no encaminhamento de um adulto para o básico;
- ✓ Inserção de dados no SIGO;
- ✓ Atualização de uma base de dados interna sobre os adultos;
- ✓ Atendimento do telefone;

²⁰ Ver Anexo11.1. Registo de observação da 1ª sessão de RVCC grupo BC26 de Nível Básico.

²¹ Ver Anexo 11.2. Registo de Observação da sessão de Júri de certificação de nível Básico (B2 e B3).

²² Ver Anexo 11.3. Registo de observação da sessão de júri de certificação de secundário.

²³ Ver Anexo 11.4. Registo de observação da reunião da equipa técnico-pedagógica com o coordenador.

²⁴ Ver Anexo 11.5. Registo de observação de sessão de esclarecimento.

²⁵ Ver Anexo 11.6. Registo de observação da sessão de Entrevista de diagnóstico.

²⁶ Ver Anexo11.7. Registo de observação da 2ª sessão do grupo BC26 de Nível Básico – Explicitação do referencial de competências-chave de Matemática para a vida (MV) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

- ✓ Impressão de documentos dos adultos para anexar ao processo de inscrição;
- ✓ Organização de dossiês de diplomas a entregar aos adultos.

2.3.1. Reflexão sobre o percurso da Investigação

A realização deste estágio permitiu a concretização do Mestrado em Sociologia, através da elaboração deste relatório de estágio e um contacto com o mundo do trabalho.

Neste sentido, possibilitou-nos o contacto com uma organização, com uma equipa de trabalho onde pudemos apreender as dinâmicas de funcionamento do centro, as relações de comunicação da equipa, entre a equipa e escola onde o Centro está inserido, e entre o Centro e os organismos que o tutelam. Entre estas dinâmicas, tivemos também oportunidade de presenciar os possíveis conflitos de trabalho e as diversas estratégias de os ultrapassar, que podem ocorrer em qualquer instituição, preparando-nos profissionalmente para o futuro. Neste sentido, podemos destacar a interação com profissionais de outras áreas como a psicologia, a filosofia, as línguas, a matemática e as engenharias, havendo uma complementaridade de contributos e perspetivas.

Portanto, desenvolvemos várias competências como o trabalho em equipa, a capacidade de comunicação, capacidade argumentativa e expositiva e ainda capacidades necessárias para interagir em situações distintas.

No que respeita aos conhecimentos adquiridos foram realmente muitos, por si só o aprofundamento desta área acarretou um conjunto de conhecimentos em relação à Educação de adultos. Especificamente relativamente ao CNO conseguimos conhecer o público que o frequenta, conhecer as ofertas que disponibiliza, perceber os obstáculos existentes no funcionamento do centro e como se processa, de um modo geral, a Educação de Adultos.

As tarefas desenvolvidas ao longo do estágio proporcionaram-nos ainda a aquisição de competências mais técnicas, nomeadamente, trabalhar com a base de dados SIGO, desde inserção de dados até pesquisa de informação; elaborar o diagnóstico de um candidato e perceber o encaminhamento adequado e executar os passos necessários à construção do PRA.

Em relação aos conhecimentos mais teóricos ou académicos, o estágio permitiu-nos pôr em prática um conjunto de saberes adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado em Sociologia. De entre eles destacamos a aplicação de técnicas de recolha de informação, como o inquérito por questionário, a entrevista e a observação; o conhecimento acerca da postura de

um investigador no terreno; o uso da capacidade do sociólogo em romper com o senso comum, interagindo tendo em conta a compreensão do outro; a aptidão para não fazer juízos de valor das situações sem ter um conhecimento aprofundado, e ainda, o conhecimento para explicar alguns fenómenos.

Por fim, é importante referir alguns dos “obstáculos” com que nos fomos deparando, tendo consciência que toda a investigação tem as suas contrariedades. A nossa integração no CNO foi lenta, no início éramos um elemento novo e desconhecido. Assim, demorou algum tempo até conseguirmos integrar-nos e tornarmo-nos parte do espaço e das dinâmicas existentes. Por outro lado, na aplicação das técnicas, o principal inconveniente teve a ver com o preenchimento dos inquéritos em que os adultos mostraram dificuldade na compreensão das questões, obrigando-nos a reformular o inquérito para que pudesse ser mais perceptível. Também em termos teóricos nos deparamos com alguma dificuldade em sintetizar e seleccionar a informação, uma vez que, quer sobre o tema das desigualdades sociais, quer sobre o tema da Educação de Adultos existe uma vasta bibliografia.

No entanto, conseguimos ultrapassar todos os obstáculos e a integração no CNOESFPM e a relação com a equipa foi bem-sucedida, todos se mostraram disponíveis para colaborar e participar na investigação. Deste modo, o balanço final do estágio é muito positivo, tendo sido uma experiência bastante enriquecedora.

2.4. Caracterização do CNOESFPM e da equipa técnico-Pedagógica

O estágio curricular realizou-se Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, na freguesia de Ramalde, concelho do Porto, mais especificamente, no Centro de Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo (CNOESFPM). Este CNOESFP está inserido na Iniciativa Novas Oportunidades no âmbito do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, reconhecido pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. O CNOESFPM foi criado em 2001 pelo despacho conjunto n.º 919-A/2001.

Quanto à Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, esta nasceu a 4 de novembro de 1968, em instalações provisórias, na Rua do Breiner, nessa altura apresentava o Curso de Formação de Montador Radiotécnico; Curso de Formação de Eletromecânico; Curso de Formação de Carpinteiro de Moldes; Curso de Aperfeiçoamento de Montador Radiotécnico;

Curso de Aperfeiçoamento de Eletromecânico; Curso de Aperfeiçoamento de Carpinteiro de Moldes (Regulamento interno, 2009, p. 4).

Posteriormente, devido à falta de espaço e à situação precária das instalações, o então Ministério da Educação Nacional anunciou em 1969 a construção da nova Escola Industrial Fontes Pereira de Melo em terrenos limítrofes ao Bairro do Cerco do Porto. Contudo, a criação dos Cursos Técnico-Profissionais e as exigências próprias do seu funcionamento vieram acentuar ainda mais a precariedade das instalações e obrigaram a uma nova mudança de espaço. Assim, em “1987 foi inaugurada a nova Escola junto ao Estádio do Bessa, onde já funcionava o Ensino Unificado” (Ibidem, p.5).

O CNO situa-se precisamente nas instalações da escola e dispõe de salas próprias para as diversas funções, na entrada do Centro encontra-se a sala do coordenador, no corredor das restantes salas encontramos uma sala destinada à administrativa (apesar do Centro já não ter este elemento). Seguidamente encontramos a sala da técnica de diagnóstico e encaminhamento, no resto do corredor estão duas salas que são usadas pelos profissionais e formadores para reuniões com os adultos, sendo que a última sala é a sala comum dos profissionais e formadores. Há ainda uma sala de arquivo devidamente equipada para responder às necessidades do Centro. Todas as salas mencionadas apresentam equipamentos de trabalho, nomeadamente computadores e outros materiais. O CNO assegura funções num horário de funcionamento pré-estabelecido e fixo - de Segunda a Sexta-feira, das 9h às 12h30 e das 14h às 22h. Normalmente, no mês de agosto, como é um mês com menos movimentado, o CNO funciona de Segunda a Sexta-feira, mas das 9h às 12h30 e das 14h às 17h30.

Este CNO conta com uma equipa técnica de 19 elementos, distribuídos por diferentes funções, nomeadamente:

Tabela 2.1
Equipa Técnica do CNO

Diretora	1 Elemento
Diretora Novas Oportunidades	1 Elemento
Coordenador	1 Elemento
Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento	1 Elemento
Profissionais de RVCC	4 Elementos femininos
Formadores	4 Elementos femininos 5 Elementos masculinos
Tutor RVCC Profissional	1 Elemento
Total	19 Elementos

Fonte: Contextualização do CNO- Equipa - Disponível em <http://www.esfpm.com/?idop=11&idsop=03> [consultado em outubro de 2011].

Questionámos o coordenador do centro acerca da equipa, da sua constituição e do seu funcionamento e percebemos que em relação às profissionais foi por concurso público que foram selecionadas, os formadores são professores da escola selecionados pelas competências que têm, principalmente aqueles que tem mais experiência em formação de adultos.

(...) as técnicas entraram por concurso público (...) no caso dos formadores os critérios de início fomos nós que os escolhemos ou seja, dentro dos formadores da escola conhecemo-nos, somos colegas, na altura sabíamos quem eram os colegas que teriam mais competências para trabalhar com os adultos (...) De um modo geral, são professores da escola que tenham alguma experiência nesta área que acabam por completar horário no centro. (Coordenador, n.º6, sexo masculino, 60 anos)²⁷

Em relação ao funcionamento da equipa tentamos entender quais as estratégias de gestão de equipa e de motivação, nestes pontos, o coordenador do centro afirma zelar para que a equipa trabalhe em conjunto e coordenadamente, as estratégias de motivação passam pelo cumprimento da carta de qualidade e pelo bom funcionamento do centro.

²⁷Ver Anexo 12 – Análise da entrevista do coordenador do Centro.

“(...) tentamos sempre que em questão dos formadores usem o levantamento dos mesmos processos e que entre os dois combinem o modo de análise dos próprios PRAS para estabelecer um equilíbrio e para o produto (...) reuniões praticamente semanais com uma parte da equipa em que neste caso são as técnicas e as profissionais (...) São as que trabalham mais com os adultos portanto e eu continuo a dizer que são elas que lideram o processo (...). Não sei se é de incentivo ou não (...) há regras da carta de qualidade a cumprir aaaah e tentamos que o centro funcione bem ... e portanto as vezes se as coisas funcionam bem há um incentivo a dizer vamos continuar ...” (Coordenador, sexo masculino, n.º6, 60 anos).

A equipa é multidisciplinar, estão presentes diversas áreas, desde Psicologia, Filosofia, Direito, Línguas e várias Engenharias.

Cada um dos elementos tem tarefas específicas que estão definidas na Portaria 307/2008. O coordenador deve possuir habilitação académica de nível superior, fazem parte das suas funções, sob orientação do diretor, a dinamização da atividade do Centro Novas Oportunidades e a sua gestão pedagógica, organizacional e financeira (Portaria n.º 370/2008, p. 2901). Para além disso, cabe ao coordenador: Elaborar o PEI do Centro Novas Oportunidades e o relatório de atividades, em articulação com os demais elementos da equipa; Desenvolver, com os demais elementos da equipa, a organização, concretização e avaliação das diferentes etapas de intervenção do centro; Dinamizar a realização e o aprofundamento do diagnóstico local, a conceção e a implementação de ações de divulgação, bem como a constituição de parcerias, nomeadamente para efeitos de encaminhamento dos adultos inscritos no centro; Promover a formação contínua dos elementos da equipa; Assegurar a auto-avaliação permanente do Centro Novas Oportunidades; Disponibilizar a informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa à atividade do Centro, articulando com os serviços, organismos e estrutura competentes para o efeito (Ibidem).

O técnico de diagnóstico e encaminhamento assume a responsabilidade pelo acolhimento do utente no Centro Novas Oportunidades, assim como pela condução das etapas de diagnóstico e de encaminhamento dos adultos inscritos (Ibidem). Cabe ao técnico coordenar o trabalho desenvolvido pelos técnicos administrativos na etapa de acolhimento; Desenvolver e orientar as sessões de trabalho que permitem, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação, recorrendo para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário; Organizar o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas externas aos Centros Novas

Oportunidades, em articulação com o profissional RVC e com as entidades formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes (Portaria n.º 370/2008, p.2901). Também o técnico de diagnóstico deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir conhecimentos sobre as ofertas de educação e formação, designadamente as destinadas à população adulta, bem como sobre técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação (Ibidem, p.2901).

No caso do CNOESFPM tivemos oportunidade de conhecer o trabalho da técnica através da observação direta e obter uma descrição pormenorizada das suas tarefas, habilitações e formações a partir da entrevista.

“Mestrado em psicologia clinica”; “Eu fiz um curso de Educação e Formação de Adultos de cerca de trinta/quarenta horas (...)ações de formação relacionadas com a Educação e Formação de Adultos, com processo RVC...com a entrevista, competências, etc. (...) são sempre muito diversificadas (...) é um trabalho de equipa, acabamos por fazer um bocadinho de tudo (...) desde o atendimento, desde fotocópias, desde registos de inscrições no SIGO (...) responsável pela, pelas inscrições dos cursos EFA, das inscrições das formações modulares e faço, digamos assim, vou fazendo a gestão e uma lista das pessoas que se vão inscrevendo (...)o acolhimento, como o diagnóstico e depois o encaminhamento de adultos; a procura de entidades formadoras que tenham cursos nas áreas que os adultos procuram (...) Aqui no centro vamos também depois articulando com os formadores (...) são algumas vezes também chamados a entrar nesta etapa do diagnóstico (...) e ajudar-nos a definir melhor o encaminhamento do adulto (...)” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos)²⁸.

Através do extenso e mesmo assim incompleto excerto pudemos constatar que, para além das tarefas definidas na Portaria n.º 370/2008, a técnica desenvolve várias outras tarefas.

Ao profissional de RVC compete participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida; Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas

²⁸ Ver Anexo 13 – Análise da entrevista de técnica de diagnóstico e Encaminhamento.

formativas, nomeadamente para cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação (Portaria n.º 370/2008, p. 2901).

Para além disso compete ainda ao Profissional de RVCC, dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos; Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos (Ibidem). Tal como acontece com os restantes membros da equipa também o profissional de RVC deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento de balanços de competências e construção de portefólios reflexivos de aprendizagens (Ibidem).

As profissionais do CNOESFPM quando questionadas sobre as suas tarefas descreveram-nas de forma compatível com o que está definido na Portaria n.º 370/2008.

“Sou licenciada em Psicologia social e do trabalho”; “Sim, antes de entrar e depois durante a permanência aqui no centro fiz um curso de RVCC e um curso profissional de RVCC”; “A minha função como profissional de RVC obriga-me acima de tudo a dar orientação aos formandos para terminarem este processo, motiva-los etc, etc, para que realmente este processo seja terminado, no entanto, dão-nos aqui várias tarefas, principalmente agora que não temos administrativa passa por nós tudo, desde atender o telefone até às inscrições” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos)²⁹.

“Fiz licenciatura em psicologia desde 2005 e entretanto fiz mestrado na área forense de 2008 a 2010”; Já fiz várias formações e inclusive em educação e formação de adultos na faculdade de psicologia do porto em 2008. Entretanto fiz também formação promovida pela ANQ, quer no âmbito dos processos de reconhecimento e validação escolar quer profissional”; “Enquanto profissional de RVC nós fazemos um bocadinho de tudo (...)as sessões, organizamos as sessões dos adultos, sessões individuais, fazemos as várias atividades com os adultos para ajudar na construção dos portefólios e na desocultação de competências.

²⁹ Ver Anexo 14 – Análise da entrevista da profissional de RVC, n.º2.

Depois há a parte de bastidores que são as reuniões com os formadores sobre os adultos, a análise dos trabalhos elaborados pelos adultos, a correção, dar-lhe feedback nas sessões individuais, fazer propostas de trabalho adequando a cada adulto, uns tem mais dificuldade outros mais autonomia. E também a introdução de dados de cada adulto na plataforma informática SIGO (...)” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º3, , 30 anos)³⁰.

No caso do formador, este deve apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respetivas áreas de competências; Participar com o profissional de RVC na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revelar necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas; Organizar e desenvolver as ações de formação complementar, da responsabilidade do centro, que permitam ao adulto aceder à certificação, de acordo com os referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (Portaria n.º 370/2008, p.2902). O formador deve ainda participar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, nos júris de certificação. No âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências para efeitos profissionais o formador exerce funções de tutoria, complementadas pela intervenção de um outro formador com funções específicas de avaliação, a quem compete, especificamente: planeamento dos trabalhos e a análise dos resultados da aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação nos processos de reconhecimento e validação de competências e a sua relação com os conteúdos que vão integrando o portefólio reflexivo de aprendizagens (Ibidem).

Os formadores das áreas de competências-chave dos referenciais para a educação e formação de adultos de nível básico ou de nível secundário devem possuir habilitação para a docência em função da área de competências chave e os formadores das áreas de competências relativas à componente tecnológica devem satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da função de formador, nos termos da legislação em vigor (Portaria n.º 370/2008, p. 2902).

“Licenciatura em filosofia”; “Mais até do que educação de adultos, mesmo específica, mesmo para o RVCC”; “(...) portanto reconhecimento e avaliação de

³⁰ Ver Anexo 15 – Análise da entrevista da profissional de RVC, n.º3.

competências (...) a minha intervenção junto dos formandos tem a ver com um primeiro momento em que há explicitação do referencial (...) três ou quatro sessões depois faço uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos formandos (...) a explicitação é uma reunião com os formandos do grupo em que se explica, pormenoriza, enfim, explica e elucida as questões do referencial o que é que é, digamos assim, suposto que eles possam pôr no PRA (...)” (Formador, sexo masculino, n.º4, 58 anos)³¹.

“Licenciatura em Línguas e literaturas modernas; “Apenas uma formação prai há 3 anos uma formação promovida pela ANQ”; “(...) faço a explicitação do referencial, depois há uma outra sessão a seguir em que é o reconhecimento das competências, por vezes entre o reconhecimento e o final das sessões que os adultos tem com as profissionais eu posso ir a mais alguma sessão fazer mais algum acompanhamento tudo no sentido do reconhecimento das competências...depois no final disso há a formação complementar que faço na área de linguagem e comunicação.” (Formadora, sexo feminino, n.º5, 42 anos)³².

Os entrevistados descreveram como suas funções o trabalho em concreto com os adultos não fazendo qualquer referência a outro tipo de tarefas.

Relativamente às ofertas que o CNOESFMP disponibiliza, temos as seguintes opções formativas³³:

- Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e certificação de Competências (RVCC);
- Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) escolar de dupla certificação;
- Formações Modulares Certificadas;
- Vias de Conclusão do Nível de Secundário (Decreto-lei nº 357/2007)

A equipa técnica tem como função ajudar a integrar os adultos num dos percursos de qualificação, acima mencionados, que melhor se adequam ao seu perfil. No CNOESFPM as ofertas que têm mais encaminhamentos são o processo RVCC, os curso EFA e o Decreto-Lei 357.

³¹ Ver Anexo 16 – Análise da entrevista do formador.

³² Ver Anexo 17 – Análise da entrevista da formadora.

³³ Dimensões/etapas do CNOESFPM. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.esfpm.com.

“As mais frequentes são o processo de reconhecimento de competências, os cursos de educação e formação de adultos que nós, pronto, pelo menos até agora temos tido alguma facilidade, uma vez que a escola aqui também desenvolve os cursos EFA. Portanto, temos alguma facilidade em encaminhar as pessoas para os cursos e o Decreto-Lei 357” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

A primeira etapa quando os adultos se dirigem ao centro é o acolhimento, este passa por um esclarecimento sobre a missão dos centros de Novas Oportunidades, dos procedimentos de trabalho e das diferentes vertentes de encaminhamento possíveis. O diagnóstico “permite desenvolver e aprofundar a análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente à análise curricular, entrevistas individuais ou estratégias adequadas”³⁴. Através do diagnóstico é possível compreender as necessidades, interesses e expetativas do adulto, permitindo uma melhor seleção das ofertas de qualificação disponibilizadas pelo CNOESFPM. O Encaminhamento do adulto consiste em direcioná-lo para a opção de qualificação mais adequada ao seu perfil, ao seu percurso de educação, às suas necessidades e expetativas, este processo conta com o acordo entre a equipa e o adulto.

Quando questionada sobre as suas funções a técnica para além de as enumerar também descreveu como se processa esse trabalho.

“(...)Explicar ao adulto em que é que consiste o centro, quais são as ofertas existentes, quais são os possíveis caminhos (...) Posteriormente a isso, vem a etapa do diagnóstico não é? Percebermos então, conhecermos um bocadinho mais do perfil daquele adulto, dos seus objetivos, das suas motivações, perceber qual o percurso de vida do adulto até à data; para que possamos depois fazer um aconselhamento para a oferta formativa a mais indicada possível (...) A entrevista, onde fazemos aí uma recolha então dos vários dados: situação profissional, escolar, ações de formação, tempos livres, etc., para que realmente depois possamos fundamentar o nosso encaminhamento” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

Vimos então que o centro disponibiliza várias ofertas mas a oferta que se desenvolve no centro é o processo de RVCC. Assim, passamos a explicitar no que consiste este processo. O RVCC escolar consiste numa avaliação realizada por profissionais de RVCC, dos saberes e competências adquiridos pelos adultos em contextos de aprendizagem formais, informais e

³⁴Dimensões/etapas do CNOESFPM. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.esfpm.com.

não formais. Este processo tem como objetivos valorizar e certificar aprendizagens; reconhecer, validar e certificar conhecimentos e competências; promover o aumento dos níveis de qualificação escolar; aumentar as condições de empregabilidade da população ativa e favorecer o acesso dos adultos a novos processos de aprendizagem numa perspetiva de Aprendizagem ao longo da vida.³⁵

Para a obtenção da certificação escolar é necessário que o adulto, o profissional de RVCC e os formadores das diferentes áreas avaliem e aprofundem o trabalho já realizado na primeira fase do processo, confrontando as competências de cada adulto com os referenciais de competências Chave de Educação e Formação de Adultos de nível básico ou secundário.

No caso de haver lacunas, em relação ao referencial em causa, os candidatos serão encaminhados para formações de curta duração ajustadas às suas necessidades. Por fim, para validar o processo, o candidato apresenta-se a um júri composto pela equipa que o acompanhou e por um elemento externo ao CNO que aprova e valida as competências detidas.

Algumas das questões colocadas às profissionais de RVCC que acompanham os grupos foram precisamente sobre a forma como se desenvolve o processo e sobre o instrumento de trabalho, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). As profissionais descrevem as etapas do processo afirmando que inicialmente as sessões com os adultos são em grupo, após a primeira versão do PRA as sessões passam a ser individuais. Seguidamente é a fase da validação por parte dos formadores, depois é o júri de certificação. Após o júri é ainda necessário reunir com os adultos para decidir o plano de desenvolvimento pessoal em que se orienta os adultos para possíveis percursos adequados ao seu perfil. O PRA é considerado um trabalho de reflexão sobre as competências adquiridas ao longo da vida, realizado de uma forma cronológica e tendo por base o referencial de competências-chave.

“(...) começa-se por fazer a apresentação, fazer a coesão do grupo, fazer com que as pessoas se conheçam e percebam que há ali uma confidencialidade. Depois de apresentados explicar as metodologias, explicar as formas de chegar ao final do processo quais os times revistos, essas coisas todas (...) Depois vem a construção da história de vida que se vai transformando em PRA gradualmente (...) Depois do júri, através do plano de desenvolvimento pessoal, o PDP, onde se imaginam cenários possíveis concretos (...) para perceber qual é o seguimento lógico da carreira daquela pessoa em termos escolares e

³⁵ Dimensões/etapas do CNOESFPM. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.esfpm.com

profissionais (...) O PRA é um espelho das competências que as pessoas têm, é uma reflexão acerca daquilo que se fez na vida, aquilo que se aproveitou em termos de aprendizagens, competências (...) com princípio e fim, com regras, baseado no referencial obviamente, mas cada caso é um caso” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“ (...) Inicialmente são sessões em grupo porque promove também a troca de ideias a discussão e isso também enriquece as reflexões e o trabalho. São sessões comigo, a profissional, e também com os formadores para explicar o referencial (...) Obtendo uma primeira versão do portefólio, nós começamos em sessão individual, Depois a fase da validação das unidades de competência. Depois é o júri de certificação e mais tarde fazemos o plano de desenvolvimento pessoal, depois de eles certificarem reunimos com eles novamente e percebemos um bocadinho os projetos que eles tem aqui para a frente e orientamos para algumas ofertas formativas. (...)é um trabalho técnico é contar a história das aprendizagens que adquiriram ao longo do percurso de vida. O portefólio é um trabalho final é o culminar de um processo de reflexão que ocorre durante alguns meses sob orientação dos formadores e da profissional e que eles tem que evidenciar as competências adquiridas ao longo do percurso de vida e também ao longo do próprio processo” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.3, 30 anos)

Durante a nossa permanência no terreno fomos observando o trabalho da equipa, conseguimos perceber que os elementos que têm mais contato com os adultos são as profissionais de RVC. São as profissionais que passam mais horas com os adultos, que orientam todo o trabalho e acabam por se tornar o elemento em quem confiam e o elo de ligação com a restante equipa. Assim, procuramos perceber melhor, através das entrevistas às profissionais, quais as competências que consideram ser necessárias no exercício das suas funções. Estas consideram ser necessário gostar do que fazem, a capacidade de comunicação, a compreensão, a flexibilidade, calma, persistência, motivação, o conhecimento da área e dominar dos temas do referencial.

“Comunicativas, primeiro ouvir, perceber o que as pessoas querem dizer, e compreensão, muita compreensão, temos que ter muita flexibilidade. Também muitas competências e muitos conhecimentos relativos a esta área porque temos de saber exatamente aquilo que se pretende aqui (...)” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“Tem que haver o gosto pelo que fazemos essencialmente (...) dominarmos o referencial e os temas do referencial para conseguirmos dar os exemplos variados consoante o percurso do adulto, para os apoiarmos porque cada adulto é uma vida diferente, são experiências diferentes, áreas diferentes e temos que conseguir flexibilizar os exemplos e adequá-los aos adultos. É preciso alguma calma, persistência (...)” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

Trabalhar com os adultos requer o domínio de algumas competências técnicas e de relação interpessoal, como tivemos oportunidade de constatar. Interesse-nos ainda, para melhor caracterizarmos o trabalho desenvolvido no centro, como as profissionais gerem os possíveis conflitos do grupo e quais as estratégias que utilizam na motivação dos adultos.

No que respeita à gestão de conflitos conseguimos perceber que as profissionais consideram ser importante a reflexão e o respeito pelos outros e a constante negociação das situações com os adultos, fazendo-o com calma e recorrendo à coesão do grupo.

“ (...) eles vêm de mundos muito diferentes. Lá está é preciso ter alguma calma, alguma tranquilidade e ter um processo de negociação sempre em cima da mesa. Muita gente vem revoltada, Nos temos que gerir todas essas emoções individualmente com calma fazendo a coesão do grupo através da confidencialidade” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“Eu normalmente uso um lema que é : se vamos fazer as coisas, vamos fazê-las bem. É a primeira coisa que eu peço para eles refletiram depois é a questão da sinceridade e do respeito uns pelos outros. Tem todos que mostrar respeito uns pelos outros. Eu nas sessões pergunto primeiro a opinião deles, deixo-os intervir livremente e depois vou mediano, tento fazê-los refletir fazer ver que também existe o outro lado” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

Quanto às estratégias utilizadas na motivação dos adultos as profissionais mencionaram ser importante a compreensão da desistência, contatando adulto e tentando, quando possível resolver a origem da desistência, a simplificação, clarificação e esquematização da informação para não criar impacto negativo do processo e também a persistência para os motivar.

“Primeiro é perceber de uma forma individual, contacto-os por email, telefone e marco uma sessão individual (...)Se for alguma coisa que esteja ao meu alcance de resolver, como questão de horários, alguma dificuldade que sentiram na compreensão do referencial ou na relação com os formadores, ou comigo, pronto aí tento arranjar estratégias como decompor, dar exemplos mais acessíveis à pessoa, tentar fasear o trabalho ainda mais, tento gerir com a pessoa (...). (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

“Pra já tentar com que as coisas sejam o mais claras e objetivas possíveis, desmistificando muito daquilo que é passado numa primeira fase. Nós temos o dever de dar informação ao adulto do que é o processo o que é que ele implica e o que é que se pretende (...) Por isso a minha gestão normalmente é clarificar, simplificar, esquematizar muitas vezes e, ao mesmo tempo, lá está o saber ouvir, ter calma, a persistência e motivar as pessoas, compreender as pessoas, dar também um tempo e um espaço” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

Assim, conseguimos caracterizar o Centro em termos da sua história, da sua constituição, do seu funcionamento e ainda conseguimos caracterizar a equipa do centro quanto às suas funções. Tentamos ainda, ao longo deste capítulo, perceber, de forma mais aprofundada o que é o processo RVCC, as suas características e funcionamento e como as profissionais de RVC atuam perante situações inerentes ao processo.

Capítulo III - Trajetos escolares dos Adultos inquiridos que frequentaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível Básico e Secundário e perspectivas da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades de Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

3.1. Caracterização sociodemográfica da população inquirida

Neste capítulo é nosso objetivo caracterizar a população inquirida, nomeadamente, 53 dos adultos que frequentaram o processo RVCC no CNOESFPM entre o mês de novembro e março de 2012.

Tabela 3.1

Caracterização sociodemográfica dos adultos – Sexo, Idade e Estado civil

		N	%	Total	
				N	%
Sexo	Masculino	32	60,4	53	100
	Feminino	21	39,6		
Idade	N. R. ³⁶	3	5,7	53	100
	20-30	11	20,8		
	31-40	15	28,3		
	41-50	14	26,4		
	50 e mais	10	18,9		
Estado civil	Solteiro	20	37,7	53	100
	Casado/União de fato	25	47,2		
	Divorciado/separado	7	13,2		
	Viúvo	1	1,9		

Em termos sociodemográficos (Tabela nº4) observamos que a população inquirida se caracteriza por ser maioritariamente masculina (60,4%) com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos (54,7%) e casados ou em união de fato (47,2%).

³⁶ N.R. (Não responde)

Tabela 3.2

Caracterização dos adultos segundo a condição perante o trabalho e a Escolaridade aquando da inscrição nas Novas Oportunidades

		N	%	Total	
				N	%
Condição perante o trabalho	Exerce profissão a tempo inteiro	26	49,1	53	100
	Exerce profissão a tempo parcial	4	7,5		
	Ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar	3	5,7		
	Incapacitado perante o trabalho	1	1,9		
	Desempregado	16	30,2		
	Reformado	3	5,7		
Escolaridade antes da inscrição nas Novas Oportunidades	Nível 1 (4º ano)	3	5,7	53	100
	Nível 2 (6º ano)	34	64,2		
	Nível 3 (9º ano)	16	30,1		

Fonte: Análise dos inquéritos aos adultos do CNOESFPM

Quanto à condição perante o trabalho dos adultos, encontramos duas situações mais frequentes que englobam 79,3% dos inquiridos, aqueles que exercem uma profissão a tempo inteiro 49,1% e os que se encontram desempregados 30,2%. A maior parte destes adultos 64,2% possuía apenas o 6º ano do ensino básico, antes de se inscrever nas Novas Oportunidades. Em média estes adultos desistiram da escola com 16 anos de idade.

Tabela 3.3
Lugar de classe de origem dos adultos inquiridos

		N	%	Total	
				N	%
Lugar de classe de origem ³⁷	Não responde/Informação Insuficiente	5	9,4	53	100
	BP	2	3,8		
	PBIC	1	1,9		
	PBTEI	2	3,8		
	PBIP	8	15,1		
	PBA	1	1,9		
	PBPA	1	1,9		
	PBE	9	17		
	PBEP	3	5,7		
	OI	16	30,2		
	OP	5	9,4		

A maioria dos pais destes adultos detém o 4º ano de escolaridade. Em relação à sua proveniência em termos de classe de origem destacam-se três lugares de classe que ocorrem com mais frequência, nomeadamente, Operariado Industrial (OI) 30,2%, Pequena Burguesia Executante (PBE) 17% e Pequena Burguesia Independente e Proprietária (PBIP) 15,1%.

3.2 A relação da classe social de origem dos Adultos com os seus trajetos e motivações escolares, perspetivas da equipa do Centro em relação à Iniciativo Novas Oportunidades.

Tendo por base os nossos objetivos, no presente capítulo, pretendemos analisar um conjunto de dados que nos permitirão chegar a algumas conclusões.

Neste sentido, começamos então por responder ao primeiro objetivo deste trabalho, nomeadamente, constatar a existência de uma relação entre a classe de origem dos adultos e o abandono precoce da escola. Ao longo de toda a nossa pesquisa teórica, a literatura sobre este

³⁷ BP- Burguesia Profissional, PBIC- Pequena Burguesia Intelectual e científica, PBTEI- Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, PBIP- Pequena Burguesia Independente e Proprietária, PBA- Pequena Burguesia Agrícola, PBPA- Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada, PBE- Pequena Burguesia de Execução, PBEP- Pequena Burguesia de Execução Pluriactiva, OI- Operariado Agrícola, OP- Operariado Pluriactivo.

objeto mostrou-nos, através de vários autores, a relação entre a classe social e o percurso escolar dos atores sociais. Concluímos desse modo que a classe social é de fato um fator condicionante no que respeita à educação, sabemos que classes mais desfavorecidas, económica e socialmente, apresentam percursos escolares mais irregulares e com menos sucesso.

No entanto, através da nossa amostra constituída por 53 adultos que frequentaram o processo RVCC no CNOESFPM, não conseguimos ir ao encontro dessas teorias. Ao relacionarmos a escolaridade dos adultos antes de recorrerem à INO, ou seja, o grau de escolaridade em que abandonaram os estudos, com a sua pertença de classe (Tabela nº7), concluímos que é pouco provável que exista uma associação entre as duas variáveis.

Tabela 3.4

A escolaridade dos adultos antes da inscrição na INO segundo o lugar de classe de origem

Escolaridade antes da inscrição na INO	Lugar de classe de origem										
	0	BP	PBIC	PBTEI	PBIP	PBA	PBPA	PBE	PBEP	OI	OP
4º Ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
6º Ano	3	0	0	1	6	1	0	8	3	10	2
9º Ano	2	2	1	1	2	0	1	1	0	3	3
Total	5	2	1	2	8	1	1	9	3	16	5

N=53

Mesmo não existindo uma associação entre a classe de origem dos adultos e o nível de escolaridade que detinham, podemos observar que os adultos que recorreram a esta alternativa apresentam uma pertença de classe mais próxima do Operariado e da Pequena Burguesia Executante. Portanto, pertencem a classes sociais às quais pertencem os trabalhadores não qualificados e com uma situação na profissão de assalariamento.

Outro dos nossos objetivos quando decidimos estudar os frequentadores do processo RVCC no CNOESFPM foi perceber as razões que levaram os adultos a interromper o seu percurso escolar. Partimos do pressuposto que seria a falta de apoio familiar e a falta de interesse pela escola a predominar, tomando por base o fato de a relação dos pais com a escola ser fundamental para o sucesso da criança. Se os pais não valorizam a escola e não conseguem apoiar os filhos, porque não sabem ou porque deixam essa tarefa para a escola, os

filhos terão também tendência a desvalorizar a educação. Portanto, a não-participação e o desinteresse dos pais pelo percurso escolar dos filhos pode conduzir a situações de abandono escolar precoce das crianças. Este desinteresse traduz-se, por exemplo, na não participação nas associações de pais, na procura regular dos professores para seguir o percurso do aluno e no acompanhamento através de diálogos com os filhos.

A escolaridade dos pais também está associada com estas questões do envolvimento dos pais na educação dos filhos, pais cuja educação apresenta baixos níveis têm um fraco envolvimento no processo de escolarização dos filhos. A escolaridade dos pais influencia o percurso escolar dos filhos e motivação associada à continuação dos estudos. Na caracterização sociodemográfica pudemos constatar que a maioria dos pais destes adultos inquiridos detém o 4º ano de escolaridade, assim assumimos que a falta de apoio escolar e o desinteresse escolar estariam na origem do abandono da escola.

Contudo, ao analisarmos as razões de abandono escolar (tabela nº8) observamos que a razão que ocorre com mais frequência é *Vontade de ter independência financeira* (62,3%). Contrariamente ao que temos vindo a reificar, a maioria dos adultos (60,4%) não considera que a *falta de apoio da família* tenha contribuído para a interrupção do seu percurso escolar. A *falta de interesse pela escola* é considerada por 54,7% dos adultos como uma razão de abandono, assim, este resultado já vai mais de encontro ao que temos vindo a afirmar.

Tabela 3.5**Aspetos que contribuíram para o abandono escolar dos adultos**

Razões de abandono	Contribuiu	Não contribui	Não responde	Total	Total
	%	%	%	N	%
<i>Falta de apoio da família</i>	39,6	60,4	0	53	100
Dificuldades financeiras	52,8	47,2	0	53	100
Vontade de ter independência financeira	62,3	35,8	1,9	53	100
<i>Falta de interesse pela escola</i>	54,7	39,6	5,7	53	100
Dificuldades de aprendizagem	22,7	69,8	7,5	53	100

N=53

Quando questionamos alguns dos elementos da equipa conseguimos perceber que estes, pela experiência que têm no terreno, identificam algumas razões de abandono escolar.

“ (...) *Aqueles adultos que não puderam completar a escolaridade, tiveram que ir trabalhar muito cedo para ajudar a família economicamente e foram obrigados mesmo a sair*” (profissional de RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

“*Pessoas que desistiram da escola (...) as pessoas falam muito ou porque tiveram necessidade, referem a necessidade de começar a trabalhar, umas por necessidade de ajudar a família, outras porque dizem que elas próprias queriam ter a independência delas, outras dizem porque, pronto, porque não gostavam muita da escola e, na altura, queriam era trabalhar (...)*” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

“*Eu diria que o perfil mais geral dos adultos são pessoas que realmente tiveram um percurso escolar um pouco difícil e fundamentalmente devido a questões económicas (...)*” (Formador, sexo masculino, n.º4, 58 anos).

Esta questão não foi colocada diretamente à equipa, daí nem todos os elementos se referirem aos motivos de abandono escolar dos adultos, no entanto, alguns deles referiram ao longo da entrevista esta questão do abandono escolar, como é o caso de uma das Profissionais de RVC, da técnica e do formador. De um modo geral, apontaram razões económicas como

causas da interrupção escolar, nomeadamente a necessidade de ajudar a família e vontade de ter independência financeira. Estas afirmações acabam por estar de acordo com os dados recolhidos através do inquérito, em que a opção *Vontade de ter independência financeira* ocorre de fato com mais frequência.

Compreender as motivações que levaram os adultos a retomar os estudos é outro dos objetivos que originou esta investigação. Interessa-nos, sobretudo apreender se os adultos encaram a conclusão ou continuação dos estudos apenas como uma mais-valia para a situação profissional ou se reconhecem a importância da escola enquanto processo de desenvolvimento pessoal, profissional e de cidadania. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido seria de esperar que estes adultos não dessem importância social à escola e, portanto, que voltassem apenas por questões instrumentais, nomeadamente, profissionais.

Assim, através dos dados recolhidos pelos inquéritos (Tabela nº9) conseguimos apreender que, contrariamente ao que esperávamos, os adultos afirmaram regressar à escola por razões de *realização pessoal* (88,7%), *importância da formação para o desenvolvimento enquanto cidadão* (86,8%) e pela *importância social atribuída à escola* (84,9%). No entanto, não podemos deixar de realçar a frequência com que as questões profissionais também são apontadas como tendo contribuído para esse regresso, sendo que a *escolaridade como uma mais-valia profissional* é mencionada por 79,2% dos adultos.

Tabela 3.6

Motivação que levou os adultos a retomar os estudos

Motivações	Contribuiu	Não contribui	Não responde	Total	Total
	%	%	%	N	%
Realização pessoal	88,7	11,3	0	53	100
Importância social atribuída à escola	84,9	13,2	1,9	53	100
Importância da formação para o desenvolvimento enquanto cidadão	86,8	13,2	0	53	100
Intenção de prosseguir os estudos	77,3	20,8	1,9	53	100
A escolaridade como uma mais-valia profissional	79,2	18,9	1,9	53	100
Reforço da capacidade em se empregar	71,7	24,5	3,8	53	100
Manutenção do emprego	52,8	45,3	1,9	53	100

N=53

Por outro lado, se tivermos em conta a opinião dos profissionais que trabalham com os adultos em relação às expectativas que os adultos têm, percebemos que as questões profissionais têm um papel fundamental na decisão de retomar os estudos e obter um certificado. Tal como nos dizem os profissionais da equipa:

“(...)os primeiros adultos que tive vinham no sentido em que precisavam de ter um papel, de ter o 9º ano e tinham as expectativas mais a nível profissional porque precisavam mesmo daquele papel (...) Há uma parte que vem por questões de realização pessoal, há parte que ainda vem por questões profissional porque precisa e agora começam a surgir aqueles que vem porque são obrigados a vir” (Fernanda, sexo feminino, n.º5, 42 anos).

“Mais profissionais, eu acho que as pessoas vêm mais porque as empresas obrigam, porque não encontram emprego. Não é bem porque gostam de estudar (...)” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“ (...) Predomina a questão profissional sendo que muitos deles também por uma questão pessoal, muitos já estão aposentados e querem sempre completar esse projeto que ficou inacabado (...) Muitos deles de meios rurais que vieram para o porto trabalhar e que precisam agora de... até por questões de... alguns deles ficaram sem emprego agora e não tem certificado correspondente a qualificação que muitas vezes têm. Agora recorrem ao centro para fazer isso” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

(...) Hoje em dia existem mais variáveis, pessoas que ficaram desempregadas e que portanto acham que agora para arranjar um trabalho necessitam obrigatoriamente de aumentar as qualificações, porque aquelas que têm não correspondem aquilo que o mercado está a exigir” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

Contrariamente às respostas dos adultos no inquérito, a perspetiva da equipa é de que as questões profissionais predominam no que respeita às motivações de procura do aumento das qualificações através do processo RVCC. Contudo, temos de ressaltar que alguns deles também referem a realização pessoal como uma motivação.

Concluimos que as motivações são heterogêneas, há um equilíbrio entre motivações de ordem pessoal e profissional, não se destaca nenhuma em particular. Assim, não temos dados suficientemente claros que nos permitam aceitar a hipótese de que sejam as questões profissionais a prevalecer.

Foi ainda do nosso interesse, na elaboração deste trabalho, identificar as perspetivas dos profissionais de RVC e dos formadores do Centro em relação à INO, mais concretamente em relação ao processo RVCC e sobre os adultos que o frequentam. Através de uma análise horizontal das entrevistas³⁸ conseguimos obter uma síntese da opinião dos profissionais e formadores sobre a INO e sobre os adultos.

Começando pela descrição do perfil dos adultos, os entrevistados referiram que se trata de adultos que abandonaram os estudos por razões económicas, que têm dificuldades de comunicação, de classes baixas³⁹, com mais dificuldades para fazer o processo e com um percurso escolar difícil. As principais dificuldades no trabalho com os adultos são, segundo os entrevistados, a falta de disponibilidade de horário e motivacional dos adultos, a capacidade limitada de reflexão e de expressão e a resistência dos adultos. A principal virtualidade é a

³⁸ Anexo 18 - Grelha de análise horizontal das entrevistas realizadas à equipa e ao coordenador.

³⁹ Termo usado pela entrevistada.

troca de experiências e a criação, por parte dos adultos, de uma nova atitude perante o conhecimento e a formação, bem como o reconhecimento do valor da aprendizagem.

“É muito dispar acho eu ... Se calhar este últimos em termos de classe social, socio-económica parece-me baixa, baixa/media ...mas no princípio dos processos não ... embora houvesse, mas eram de classe social socioeconómica até elevada, pessoas com poder de compra, cargos de chefia ou donos de empresas por exemplo. Portanto o público está a variar... agora talvez porque são obrigados, porque estão desempregados, aí é uma classe social mais baixa/media baixa” (Formadora, sexo feminino, n.º5, 42 anos).

“A riqueza do processo passa um bocadinho também pela diversidade, eu consigo ter um grupo com uma diversidade imensa de pessoas, de projetos de vida de formas de estar na vida, de relação com o futuro. No entanto, se me pedir uma média geral, são pessoas com menores recursos, com menor escolaridade menos relacionadas quer com as novas tecnologias quer com a comunicação escrita” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“Ao longo do tempo e principalmente nos últimos meses têm havido um acréscimo de desempregados encaminhados pelo centro de emprego (...)” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

“(...) hoje em dia, também muitos jovens a recorrer ao centro não é. Que portanto...que não conseguem, digamos assim, através do ensino regular, através dos cursos profissionais que já estão, já atingiram a maioridade e que, portanto, vêm, muitas vezes recorrem ao centro(...)” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

“(...)situam-se num estrato social relativamente baixo (...) nas cidades, a maior parte das pessoas que aparecem daqueles oriundos da cidade são digamos assim da periferia da cidade dos bairros sociais, aparece muita gente que nasceu e que viveu pelo menos a primeira infância nos bairros ou então da periferia da cidade (...) Depois há uma outra categoria de pessoas ou conjunto (...) do interior, também há bastante gente que vem de Trás-os-Montes, do Minho (...) na procura naturalmente da melhoria de condições económicas (...) vieram trabalhar e agora mais tarde retomam os estudos (...) Portanto para responder à pergunta inicial o estrato social a origem social diria que é de fato uma origem social bastante baixa” (Formador, sexo masculino, n.º4, 58 anos).

Relativamente à INO, os entrevistados foram questionados sobre alguns aspetos da Iniciativa para tentarmos compreender como realmente se implementou este processo, qual a perspectiva de quem trabalha no terreno, para termos uma compreensão das dinâmicas do processo na prática.

Os entrevistados consideram como pontos fortes a justiça social do processo em reconhecer competências, o reforço da valorização da aprendizagem e do conhecimento, o fato de permitir perceber as necessidades de formação, o retorno à escola, a criação de hábitos culturais e a sua contribuição para construir cidadãos mais ativos.

“ (...) E esta iniciativa em realmente reconhecer estas competências a estes adultos (...) Eu acho que é de salutar e acho que é muito boa (...) ” (Formadora, sexo feminino, n.º5, 42 anos).

(...) É excelente parar para pensar, perceber competências, perceber necessidades, projetar futuro (...) Este tempo de reflexão de projeção, de perceção de que é importante, de que é válido estudar, dá esperança dá conhecimentos e as novas oportunidades são excelentes para isso” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

(...) Acho que é um processo de justiça social e em termos de habilitações. A outra mais-valia que eu acho é que este país teve com esta iniciativa foi a questão mesmo da aprendizagem do querer voltar a estudar e da valorização da aprendizagem que não tinham antes de esta iniciativa surgir. A questão da vontade de quererem estudar, a atualização de conhecimentos” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

“Dos pontos fortes, eu acho que é realmente o valor do saber, o valor do estudo, esta cultura, a pessoa ter uma visão mais refletida mais critica sobre o próprio mundo que vivemos (...) precisamente esse do retorno à escola do criar hábitos culturais de reflexão, de criar cidadãos mais ativos mais conscientes, acho que é elevar o patamar cultural até do país (...) ” (Formador, sexo masculino, n.º4, 58 anos).

“A principal vantagem é na minha opinião a possibilidade de as pessoas poderem ter as suas competências e conhecimentos reconhecidos através de um sistema formal. Isto possibilita que algumas pessoas possam aceder a algo que até aqui não poderiam por falta de um certificado (...) através do contacto com o CNO os adultos obtêm outros ganhos, o retorno

ou inicio à leitura, iniciação ou aquisição de novos conhecimentos a nível informático ou de língua estrangeira, interesse por novos temas que foram despertados pela necessidade de explorar novos conhecimentos (...) por vezes as pessoas referem que se sentem mais capazes de enfrentar determinadas situações de vida e por vezes há uma maior aproximação de alguns membros da família que acabam por participar no desenvolvimento do seu percurso” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

Os pontos fracos apontados têm a ver com a banalização social do processo, injustiçando quer profissionais quer frequentadores, com a fraca comunicação entre parceiros e a questão das metas.

“ (...) O problema é quando se começa a cair em exageros, a tal questão como dizia há bocado, digamos, em que o perfil não é o mais adequado para o processo RVC; deviam seguir outro percurso, o problema é que não há alternativas (...) ” (Formadora, sexo feminino, n.º5, 42 anos).

“ (...) Eventualmente haveria necessidade de abrir um bocadinho a informação para quem diz mal, para perceberem que isto é importante que isto faz sentido, maior valorização de quem faz, maior comunicação entre centros, entre centros e escolas, trabalhando mais integrados, mais comunicação com os parceiros” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“ (...) A questão da banalização que a sociedade deu a este processo e acho que muitas vezes quem fala não está por dentro das coisas e fala do que não sabe pronto e acho que foi um bocadinho negativo esta questão. Acho que é injusto para os adultos que se esforçam e fazem um bom trabalho e para os profissionais que estão envolvidos neste projeto e trabalham seriamente” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

“O espartilho das metas leva o Centro a acelerar e depois começa a haver estratégias para nos aproximarmos das metas. Realmente acho o ponto mais fraco do sistema (...) (Formador, sexo masculino, n.º4, 58 anos).

Quando questionados em relação às metas quantitativas, todos mostraram desacordo com as mesmas, as metas foram caracterizadas como sendo demasiado ambiciosas, ilógicas,

despropositadas, desajustadas e irrealistas. Estas metas, segundo os entrevistados tem consequências negativas no processo, nomeadamente, na qualidade do processo.

“Metas pré-estabelecidas completamente ilógicas, sem ... sem sentido e de alguém que não faz a mínima ideia do que é isto no terreno” (Formadora, sexo feminino, n.º5, 42 anos).

“Despropositadas em termos de números mas acho importantes e pertinentes em termos de haver objetivos (...) Agora tem é que ser realista senão cria o sentido inverso que é a frustração, ao perceber que não se consegue atingir metas leva a que as pessoas desmobilizem completamente ...” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“Acho que são muito ambiciosas para o trabalho que requer... (...) Na minha opinião acho que são muito ambiciosas, acho que devem ser reformuladas porque é impossível fazer um trabalho sério cumprindo essas metas” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

“Isso aí acho que é o pior defeito dos centros e da educação em geral, eu compreendo que haja metas, evidentemente, mas não se pode definir e atuar na educação em termos de objetivos meramente quantificáveis...” (Formador, sexo feminino, n.º4, 58 anos).

“Acredito que tenham que existir algumas metas em termos quantitativos, contudo deveria existir uma maior ênfase na parte qualitativa, com uma avaliação de perto acerca do trabalho de cada um dos CNO’s” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

Outra questão colocada aos profissionais de RVC e aos formadores remete para a alteração das regras do processo, sobre este tema os entrevistados referem a reformulação das metas quantitativas apostando numa avaliação mais qualitativa.

“Sim... prá já a questão das alternativas ao processo RVC e a questão das metas. Não quer dizer que não pudessem existir, agora teriam que existir duma outra maneira, se calhar uma avaliação mais qualitativa. Se calhar em vez de ser por números, se calhar a entidade que regulamenta isto devia vir ao terreno e ver como é que as coisas funcionam, por que é que aquele centro só atingiu aqueles números e não atingiu mais números e por que razão é que isso acontece” (Formadora, sexo feminino, n.º5, 42 anos).

“Sim, falava mais com quem está no terreno, tentava arranjar maneiras de comunicar mais. Perceber realmente o impacto positivo” (Profissional de RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“Eu gostava de ter mais tempo para trabalhar, para explorar mais os adultos, os seus conhecimentos isso poderia ser mudado com o número de horas obrigatórias dos adultos nos centros e gostava também que fosse obrigatório eles terem mais formação e mais tempo aqui no processo” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º3, 30 anos).

“Eu alteraria a questão das metas (...) O nosso centro não cumpriu as metas porque não havia como cumprir, mas cumpriu a qualidade, ou seja, aqueles que saíram, saíram como deve ser” (Formador, sexo masculino, n.º4, 58 anos).

“Na minha opinião deveria existir um maior rigor e controlo nos trabalhos apresentados pelos adultos, através da leitura regular de PRA’s por parte de uma entidade externa ao CNO. Deveriam também ser estabelecidos de uma forma mais clara e transparente quais os critérios necessários para alguém frequentar o RVC de um determinado nível, para que o trabalho realizado nos vários CNO’s fosse mais homogéneo. Em relação à etapa de diagnóstico e encaminhamento julgo que deveria ser obrigatório um contacto dos adultos com os formadores para elaborar um diagnóstico de competências mais aprofundado” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

Em relação as mais-valias do processo os entrevistados mencionam a elevação da certificação e os impactos positivos que tem na sociedade e na família, mais-valias em termos de cidadania, do aumento da formação, a mudança que propicia, a maior abertura para aprender e refletir e o desenvolvimento de atitudes pró-ativas.

“(...) Acho que acaba por ser sempre bom porque ele acaba por ficar sempre alerta para determinadas coisas e saem daqui a saber um bocadinho mais. Todos acabam por dizer isso... que saem daqui a saber um bocadinho mais e com vontade de ir mais além, ou seja, com vontade de fazer outras formações (...) o despertar para o conhecimento despertar para a formação... também acho que acaba por haver uma reconciliação com a escola (...)” (Formadora, sexo feminino, n.º5, 42 anos).

“Eu acho que sim, trabalhando com adultos diretamente sem dúvida que sim... uns mais outros menos... mas há sempre uma mudança (...)” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º2, 39 anos).

“(...) A questão das famílias, dos filhos verem os pais a estudar novamente isso também ajuda a que os próprios filhos valorizem mais a escola ... para a sociedade este processo foi importante porque realmente fez mexer muitas pessoas e fez evoluir em termos de cidadania, de necessidade da fazer mais formação de diagnóstico das necessidades e enriquecem bastante a sociedade como é óbvio não é?” (Profissional RVC, sexo feminino, n.º3, 30ª anos).

“(...) A elevação do nível cultural. Eu prefiro ter um país com um nível cultural mais alto é bom para todas as pessoas têm uma outra atitude perante a vida, perante os cocidadãos (...) leva a atitudes mais pró-ativas, uma atitude mais aberta, uma sensibilidade maior para as coisas” (Formador, sexo masculino, n.º4, 58 anos).

“Julgo que este processo pode aumentar a empregabilidade dos adultos, bem como a sua capacidade de lidar com novas situações, pois muitas pessoas acabam também por adquirir novas aprendizagens. Para além disso, existe também um reforço positivo das suas capacidades ou por verificarem que aquilo que sabem é tido em consideração ou pela possibilidade de verificarem que nunca é tarde para se atualizarem e evoluírem. Muitas das pessoas revelam vontade de prosseguir os estudos, independentemente de depois o virem a fazer ou não...” (Técnica, sexo feminino, n.º1, 29 anos).

A perceção dos profissionais que trabalham no terreno em relação ao processo e aos seus impactos vão de encontro aquilo que os estudos da ANQ concluíram, isto é, a possibilidade de uma nova oportunidade para investir nos estudos, como a mais-valia de aumentar os níveis de escolaridade, o fato de os pais que frequentam o processo alterarem a sua atitude perante a escola, o que se reflete no acompanhamento do percurso dos filhos. Para os próprios filhos, presenciar o investimento dos pais na sua escolarização constitui também um exemplo.

Durante o período de estágio, tal como já referimos, foi-nos proposto reformular um inquérito, este foi aplicado no CNO numa sessão de entrega de diplomas a adultos que já tinham concluído o processo há alguns meses. Seguidamente foi-nos sugerido analisar esses 49 inquéritos através dos quais se pretendeu caracterizar demograficamente os adultos, bem

como, perceber o impacto do processo na vida desses adultos. Assim, dos 49 inquiridos, 29 são mulheres (59,2%) e 20 são homens (40,8%). Em termos de idades, estas variam entre 25 e 70 anos com uma média de 46 anos de idade. A maior parte dos inquiridos (67,3%) encontra-se na opção casado/União de facto, 14,3% são solteiros, 10,2% são divorciados e, apenas 8,2% são viúvos.

Quanto ao local de residência é notória a proveniência dos inquiridos, 30 pertencem ao concelho do Porto (61,2%). No que respeita ao número de filhos, grande parte dos inquiridos (44,9%) têm um filho, 28,6% têm dois ou mais filhos e 26,5% não têm filhos.

Para além da secção da caracterização sociodemográfica, o inquérito é ainda constituído por uma secção com algumas questões referentes á situação do adulto antes da inscrição no CNO e uma secção relativa à situação após a conclusão do processo, para que se possa encontrar alguns impactos.

Assim, na secção antes da inscrição, conseguimos apreender que em termos de habilitações escolares encontramos 12 adultos que tinham apenas o 2º ciclo completo (24,5%), 10 com o 3º ciclo incompleto (20,4%) e 10 com o 3º ciclo completo (20,4%), estes três níveis englobam 65,3% dos adultos. Relativamente ao tipo de ensino que os adultos frequentaram destaca-se o ensino regular com 53,1%, os Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA) com 12,2% e os cursos de Educação e Formação (CEF) com 10,2%. Quanto à idade com que abandonaram os estudos, 18,4% dos adultos deixou de estudar quando tinha 17 anos, 16,3% quando tinha 15 anos de idade e 12,2% quando tinha 16 anos, perfazendo um total de 46,9% dos inquiridos.

No que respeita aos motivos que levaram os inquiridos a interromper os estudos destacam-se os 34,7% que desistiram devido às dificuldades financeiras, os 22,4% que responderam “vontade de ter independência financeira”, e ainda 20,4% desistiram pela falta de interesse pela escola, outro motivo de desistência foi a falta de apoio da família para continuar os estudos (8,2%) e apenas 2% justificou a sua desistência pelas dificuldades de aprendizagem.

Em termos profissionais, grande parte dos inquiridos encontra-se a exercer uma profissão a tempo inteiro (67,3%), a exercer uma profissão a tempo parcial são 10,2%, a percentagem de desempregados é de (14,3%), reformados são apenas 6,1% e 2% ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar. Relativamente aos que se encontram no desemprego, o tempo de permanência varia entre os três meses e os cinco anos, havendo portanto pessoas que se encontram numa situação de desemprego de longa duração.

Quanto à situação na profissão dos inquiridos, a maior parte (69,4%) é trabalhador por conta de outrem e o vínculo contratual é na grande parte (42,9%) um contrato sem termo, sendo que (24,5%) tem um contrato a termo. No que respeita ao horário de trabalho, a maioria (65,3%) tem um horário completo – manhã e tarde. Apreendemos ainda que (53,1%) dos inquiridos teve apoio da entidade para a qual trabalha, sendo que (18,4%) alegou não ter tido apoio da entidade.

Dos 49 inquiridos, 24 responderam “realização pessoal” quando lhes foi perguntado qual foi o objetivo de inscrição no Centro de Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo (CNOESFPM), ou seja, (49%) dos inquiridos inscreveu-se neste processo por uma questão de realização pessoal. Dos restantes, 22,4% tinham como objetivo prosseguir os estudos, e os objetivos mais relacionados com o emprego, como por exemplo, *reforçar a capacidade em se empregar* (14,3%), *manter o emprego* (8,2%) e *obter novo emprego* (2%), acumulou um total de 24,5%.

Relativamente, à secção após conclusão do processo, a primeira questão refere-se ao nível em que o adulto se inscreveu, (38,8%) inscreveram-se no nível B3 (equivalente ao 9º ano), (36,7%), no nível secundário, sendo que 10,2% se inscreveu no nível B2 (equivalente ao 6º ano), apenas um deles frequentou o Rvcc profissional. Outra das questões nesta parte do inquérito remetia para a satisfação, ou não, do objetivo inicial que os levou a inscrever-se, nesta questão (91,8%) alegou ter satisfeito o seu objetivo, sendo que os restantes 8,2% não responderam a esta questão.

Seguidamente foi perguntado aos inquiridos qual o contributo do processo RVCC para um conjunto de variáveis.

Tabela 3.7**Contributo do processo na vida social e pessoal dos adultos**

	Contributo muito importante	Contributo importante	Contributo pouco importante	Sem contributo	Não responde	Total
Aumento da capacidade crítica e de reflexão	40,8%	36,7%	2%	4,1%	16,4%	100%
Aumento da confiança e autoestima	42,9%	32,6%	8,2%	2%	14,3%	100%
Vontade em adquirir novas competências	51%	26,5%	2%	2%	18,5%	100%
Tomar decisões autonomamente	26,5%	40,8%	10,2%	4,1%	18,4%	100%
Melhor inserção na sociedade	30,6%	32,7%	10,2%	8,2%	18,3%	100%
Aumento do reconhecimento social	34,7%	32,6%	8,2%	6,1%	18,4%	100%

Podemos então observar, através da tabela nº 10 que o processo teve um impacto positivo, de um modo geral, os adultos afirmaram que a frequência do processo RVCC contribuiu positivamente para um conjunto de aspetos de ordem pessoal e social. Podemos destacar o fato de 51% dos adultos ter referido que o processo teve um contributo muito importante na pretensão em adquirir novas competências.

A questão relativa ao impacto do processo a nível profissional conseguimos apurar que 6,1% dos inquiridos *obteve emprego*, 2% *mudou de profissão*, 6,1% *teve promoção profissional*, 2% *mudou para um emprego melhor* e 65,3% *manteve-se, não houve qualquer alteração*. Portanto, em termos profissionais o processo não teve impactos significativos.

Por fim, foram ainda colocadas duas questões aos adultos, uma delas diz respeito ao contributo do processo para a motivação em frequentar ações de formação, à qual 89,9% dos adultos respondeu positivamente. A última questão pretendeu apurar se os adultos pretendiam continuar os estudos, sendo que 36,7% afirmou querer continuar os estudos para obter *mais conhecimentos, mais formação e realização pessoal*, e 18,4% afirmou querer continuar os estudos para *reforçar as oportunidades em termos profissionais*, os restantes 44,9% não responderam.

Da análise deste dados concluímos que a frequência do processo teve um impacto positivo na vida dos adultos a vários níveis, em que para quase todos o contributo é muito importante ou importante.

Em termos profissionais também houve resultados positivos, contudo, não foi assim tão significativo, o que faz todo o sentido, uma vez que o principal objetivo dos adultos se relacionava mais com questões de realização pessoal e não tanto com questões profissionais.

Por outro lado, devemos destacar que, apesar de no objetivo inicial de inscrição não estar muito presente a opção de prosseguir os estudos (apenas 11 adultos), após a frequência do processo, 36 adultos afirmaram querer prosseguir os estudos. Estes resultados demonstram que o processo alterou a intenção de muitos adultos que não tinham como objetivo inicial a prossecução de estudos.

A maior parte dos adultos justificou a intenção de prosseguir os estudos pela vontade de adquirir mais conhecimentos, mais formação e por uma questão de realização pessoal. Mais uma vez estes dados vão de encontro ao que temos vindo a verificar, ou seja, a ênfase na vontade de adquirir conhecimentos e na realização pessoal e não tanto nas questões profissionais. Para além disto, destaca-se também o facto de, após terem obtido o certificado, 44 dos 49 adultos afirmarem estar motivados para frequentar ações de formação.

Em síntese, através deste inquérito conseguimos concluir que o impacto do processo Rvcc é muito positivo, quer a nível profissional, mas principalmente a nível de realização pessoal, de incentivo e de sensibilização dos adultos para a importância do conhecimento e da formação e também para a necessidade de constante atualização dos saberes.

A informação recolhida através deste inquérito, mesmo não abordando exatamente as mesmas questões que o nosso inquérito de investigação permite-nos fazer alguns confrontos e perceber que encontramos traços comuns na caracterização geral dos inquiridos. Assim, de um modo geral, todos estes adultos são casados ou vivem em união de fato detém o 2º ciclo (6º ano de escolaridade) aquando da inscrição no Centro. Em termos de condição perante o trabalho predominam duas situações divergentes, ou estão a trabalhar a tempo inteiro ou encontram-se desempregados. Destacamos ainda resultarem das duas amostras conclusões idênticas em relação ao abandono escolar e ao regresso à escola. Trata-se de uma população que desistiu da escola por *vontade de ter independência financeira* e por *dificuldades económicas* e retomou os estudos por questões maioritariamente relacionadas com a realização pessoal.

Importa ressaltar que estes últimos 49 inquiridos não fizeram parte da nossa amostra, no entanto, como foram por nós analisados e a informação recolhida se aproxima do que tentamos perceber com os nossos inquéritos, foram integrados no nosso trabalho.

Considerações Finais

Neste capítulo pretendemos então refletir e fazer um balanço do percurso da investigação, é nossa intenção avaliar o cumprimento dos objetivos a que nos propusemos e tecer algumas conclusões com os dados que recolhemos. Devemos realçar o fato de estes resultados não poderem ser generalizados, como já tivemos oportunidade de justificar.

O nosso primeiro passo foi a pesquisa de informação sobre a Educação e a sua relação com as classes sociais, posteriormente, considerámos pertinente abordar a Educação de adultos em Portugal, o seu surgimento e a sua implementação e ainda os seus efeitos na Educação das famílias, para assim construirmos a base teórica de todo o trabalho.

Tendo por base a pesquisa bibliográfica sobre o tema conseguimos verificar que vários estudos concluíram uma relação entre o percurso escolar e a classe social, onde se constata que a pertença a determinada classe social condiciona o percurso escolar dos indivíduos. As condições sociais e políticas de Portugal nos últimos trinta anos contribuíram para a existência de uma população carente de investimento educacional e de formação, foi neste contexto que em 2001 houve um avanço na área da educação de adultos com a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências, evoluindo em 2005 para os atuais CNO.

O reconhecimento da importância da Educação de adultos contribuiu para o investimento nessa área e despertou o interesse no conhecimento dos possíveis efeitos que pode acarretar para a educação das famílias. Assim, dos estudos realizados concluíram que os efeitos são vários e positivos, para os adultos que frequentaram o processo RVCC destacam-se as mudanças sentidas ao nível das representações que os adultos têm da escola e do seu próprio processo de escolarização. Por outro lado, a frequência do processo por adultos com filhos altera a relação dos mesmos com o processo de escolarização dos filhos, passam a valorizá-lo mais e a participar mais quer nas atividades da escola quer junto dos professores.

O desenvolvimento desta investigação pautou-se pelo cumprimento de alguns objetivos, designadamente, relacionar a classe social de origem dos adultos com o seu percurso escolar para perceber qual a influência da sua classe social no seu trajeto escolar e profissional. Pretendeu-se ainda perceber quais as razões que os levaram a interromper o seu percurso escolar e compreender as motivações do regresso à escola por via das novas oportunidades, tentado identificar se os adultos encaram a conclusão ou continuação dos

estudos apenas como uma mais-valia para a situação profissional ou se reconhecem a importância da escola como um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e de cidadania. Foi ainda nossa intenção conhecer de modo mais aprofundado o funcionamento do CNO, identificar as perspectivas dos profissionais de RVC e dos formadores do Centro em relação à INO, mais concretamente em relação ao processo RVCC e sobre os adultos que o frequentam.

No conjunto dos dados recolhidos através dos nossos inquéritos obtivemos uma caracterização geral de adultos maioritariamente masculinos, casados ou em união de facto com idades que variam entre os 20 e os 50 e mais anos, portanto um público bastante heterogéneo em termos de idades. São adultos que se encontram numa situação perante o trabalho que varia entre dois pólos opostos, a profissão a tempo inteiro e o desemprego, também neste aspeto temos uma amostra diversificada. Estes adultos quando se inscreveram no CNO possuíam apenas, na sua maioria, o 6º ano de escolaridade. A classe social de origem destes adultos apresenta também características bastante heterogéneas, sendo o Operariado Industrial a apresentar uma maior frequência.

Ao longo do nosso terceiro capítulo já fomos retirando algumas conclusões, pretendemos agora aprofundá-las e responder separadamente a cada uma das nossas hipóteses teóricas. A nossa primeira hipótese referia que *adultos de classes sociais de origem mais desfavorecidas tem percursos escolares irregulares, isto é, interrompidos precocemente*, para conseguirmos testar esta relação consideramos a escolaridade dos adultos aquando da inscrição no processo e verificamos que o lugar de classe dos adultos não condiciona o ano de abandono da escolaridade.

A elaboração da nossa segunda hipótese teórica assentou no pressuposto de que *as questões profissionais constituem a principal motivação que leva os adultos retomar os estudos através das Novas Oportunidades*, no entanto, a maior parte dos adultos apontou como motivações para retornar à escola a realização pessoal e a importância da escola, da formação e do conhecimento.

Outro pressuposto por nós considerado, na sequência de todo o trabalho, diz respeito ao fato de *as principais razões de abandono escolar estão relacionadas com a falta de interesse pela escola e com a falta de apoio familiar na continuação dos estudos*, contudo, os dados mostraram que questões do foro económico-financeiro estão na origem do abandono escolar por parte destes adultos. No entanto, e não podemos deixar de realçar, a falta de interesse pela escola foi um fator bastante considerado.

Relativamente à perspectiva que os elementos da equipa técnico-pedagógica tem em relação à INO, podemos resumir os pontos fortes considerados pelos entrevistados o fato de a Iniciativa permitir reconhecer e desenvolver competências, contribuir para um novo contato com a formação ajudando a construir cidadãos mais ativos.

Por outro lado, a INO apresenta, segundo os entrevistados, algumas limitações com destaque para a questão das metas quantitativas, consideradas por todos como sendo desajustadas e acarretando consequências negativas para o processo. A reformulação das metas foi considerada pela equipa como uma possível alteração a efetuar à Iniciativa, no sentido de melhorar o seu funcionamento.

Por último, no que respeita às conclusões dos dados analisados, resta-nos tirar algumas conclusões sobre o impacto do processo para os adultos que o frequentam. Conseguimos apurar que o impacto é genericamente positivo, esse impacto ocorre mais significativamente em aspetos de ordem pessoal e social e não tanto a nível profissional. Importa salientar que uma das principais consequências positivas tem a ver com a mudança das representações destes adultos e com a inclusão e valorização do conhecimento e da formação nos planos futuros.

A realização desta investigação permitiu-nos esclarecer algumas das pré-noções com que iniciamos este trabalho, clarificar diversas questões acerca do funcionamento de um CNO, perceber no que consiste realmente um processo de RVCC. Também em relação ao público que o frequenta, o nosso objeto central no início desta investigação, pudemos verificar que os nossos pressupostos teóricos não se confirmam. Não conseguimos encontrar uma associação entre a pertença de classe e o percurso escolar, também não confirmamos serem as questões profissionais a predominar na decisão de retomar a formação, em relação ao abandono escolar conseguimos perceber que a falta de apoio familiar e a falta de interesse pela escola não estão na origem do abandono escolar.

Com esta investigação esperamos ter reforçado a importância da necessidade do conhecimento, da necessidade do investimento na Educação a vários níveis, nomeadamente, na Educação de Adultos, como forma de mudança quebrando o ciclo de reprodução social. A grande conquista com este investimento reside nos frutos do processo, nomeadamente, conseguir incutir nestes adultos a ideia de que é importante apostar na atualização dos saberes adquiridos. Torna-se indispensável mostrar o processo à sociedade e dar a conhecer os aspetos positivos que são, a longo prazo, fundamentais para o desenvolvimento, coesão das sociedades e para a emancipação pessoal, criando mudança e evolução.

De um modo geral, podemos afirmar que todos os objetivos a que nos propusemos foram cumpridos, assim como cumprimos as tarefas estabelecidas para a realização do estágio. Terminamos este percurso com algumas sugestões que possam contribuir para um melhor funcionamento do centro, tendo por base as observações das etapas do processo e da interação da equipa. Uma das dificuldades por nós encontrada no funcionamento do centro tem a ver com a definição de funções, em relação às profissionais de RVC observamos que as suas funções são bastante amplas impossibilitando um exercício pleno das funções que realmente lhes compete. Para além do acompanhamento dos grupos, da realização das sessões, da leitura dos PRA's, as profissionais tinham a seu cargo todo o trabalho administrativo envolvente e a inserção de todos os dados no SIGO. Consideramos a especificação das funções poderiam contribuir para um trabalho mais produtivo.

Pudemos ainda observar que o papel das profissionais era fulcral durante todo o processo, não só pela proximidade e maior contato com os adultos mas também porque era sobre estas que recaía a maior responsabilidade de qualquer questão relacionada com o adulto. Neste aspeto sugerimos uma responsabilização mais equitativa por toda a equipa, nomeadamente, pelos formadores da equipa.

Parece-nos ainda que a constituição da equipa é pouco diversificada restringindo-se apenas a uma área das ciências sociais no caso das profissionais de RVC. O trabalho tornar-se-ia mais rico com a integração de profissionais de outras áreas das ciências sociais. A interdisciplinaridade na equipa permitiria acionar conhecimentos específicos de diferentes áreas contribuindo para um trabalho mais completo.

Resta-nos, após a experiência de estágio no CNOESFPM e tendo em conta os conhecimentos que adquirimos, levantar algumas questões que consideramos serem pertinentes mesmo para futuras investigações. Em relação à Educação de Adultos, mais especificamente em relação ao processo de RVCC desenvolvido nos CNO's seria importante um melhor investimento, uma melhor avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido para que o processo ganhasse credibilidade. Até que ponto não seria interessante que quem emite os regulamentos do funcionamento dos CNO's e do processo RVCC presenciasse e ouvisse quem está no terreno e trabalha diariamente com esses regulamentos? Pareceu-nos que existe pouco contato entre quem regulamenta e quem executa. A elevação da qualidade do processo, melhorando o seu funcionamento, talvez pudesse contribuir para uma maior valorização da EA.

Eventualmente estarão em falta estudos do verdadeiro impacto do processo RVCC quer para as sociedades quer para o ator que o frequenta. A divulgação desses impactos contribuiria para informar os cidadãos e alertá-los para a importância deste projeto numa sociedade carente de formação. O processo RVCC, baseado no reconhecimento de competências e complementado com alguma formação não poderia ser enriquecido com mais formação para os adultos, no sentido de sedimentar conhecimentos e adquirir novos?

Ao longo do trabalho fomos nos apercebendo de algumas lacunas de análise, cruzamentos de variáveis que do ponto de vista sociológico teriam sido interessantes. Por exemplo, a classe social com a condição perante o trabalho, com as razões de abandono escolar e com as motivações de regresso à escola. Também a variável sexo cruzada com estas últimas nos permitiria tirar algumas conclusões interessantes, para perceber os impactos das diferenças de género.

Ao longo deste percurso foram muitas as interrogações que nos foram surgindo, muitas as hipóteses levantadas sobre o objeto e possíveis caminhos a traçar no sentido de continuar a descoberta.

BIBLIOGRAFIA

ÁVILA, Patrícia (2007/2008) – Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* Série I, Vol. 17/18.

AZEVEDO, Natália (2007) - *Políticas culturais, turismo e desenvolvimento local a área metropolitana do porto – um estudo de caso*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento em Sociologia.

BALANÇO DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES (2009) - *vertente destinada aos adultos* [Em linha]. [Consult. 20 Jan. 2012]. Disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_julho_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_julho_2009.pdf)

BALANÇO DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES (2009) - *vertente destinada aos adultos*. Fluxograma das etapas de Intervenção dos Centros Novas Oportunidades. [Em linha]. [Consult. 29 Out. 2011]. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt

BOURDIEU, Pierre (1989) - *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.

BOURDIEU, Pierre (1997) – *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. 1.^a ed. Portuguesa. Oeiras: celta editora. ISBN: 972-8027-55-9.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1964) – *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.

CANELAS, Ana Maria (coord.); GOMES, Maria do Carmo; SIMÕES, Francisca (2007) – *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* [Em linha]. [Consult. 3 Dez. 2011]. Disponível em <http://www.ihep.org/assets/files/gcftp-files/RVCC3.pdf>

CAPUCHA, Luís (2010) - *Qualificar os Portugueses: Uma Prioridade no Presente e no Futuro. Novas Oportunidades 2011-2015*. [Em linha]. [Consult. 2 Abr. 2012]. Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

CAPUCHA, Luis; (2011) - *Novas Oportunidades e leitura: uma união feliz*. In SALGADO, Lucília (coord.), *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito*

dos Centros Novas Oportunidades. Lisboa: ANQ. [Em linha]. [Consult. 10 Fev. 2012]. Disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>

CENTRO DE ESTUDOS (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa (2010) - *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades* [Em linha]. [Consult. 15 Dez. 2011]. Disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DA ESCOLA SECUNDÁRIA FONTES PEREIRA DE MELO - *Dimensões/Etapas*. [Em linha]. [Consult. 29 Out. 2011]. Disponível em <http://www.esfpm.com/?idop=11&idsop=04>

COSTA, António Firmino da Costa; Pinto, José Madureira; Ferreira, Virgílio Borges (2007/2008) – Desigualdades sociais e relação com a escola; *Revista de Sociologia da Universidade do Porto*, Série I, Vol. 17/18, p.251-252.

COSTA, António Firmino da, (1999) – *A pesquisa de terreno em Sociologia*. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.), *Metodologia das ciências Sociais*. (p. 129-148). 10ª ed. Edições Afrontamento. ISBN: 972-36-0503- 1.

D'ÁVILA, José Luis Piôto - *Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe*. [Em linha]. [Consult. 30 Nov. 2011] Disponível em http://200.189.113.123/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N62/EDS_ARTIGO19N62_2.PDF

DELORS, Jacques et al (1998) – *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. [Em Linha]. [Consult. 22 Mar. 2012]. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

FERNANDES, António Teixeira (2007/2008) – Sociedade, Família e escola; *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Série I, Vol. 17/18, p. 253-265.

FREIRE, João (2009) – Microestudo sociológico de um centro novas oportunidades. *Revista Problemas e Práticas* nº59, p.19-43.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2005) – *O inquérito, teoria e prática*. 4ª ed. Lisboa: Celta Editora. ISBN: 972- 774- 120- 7.

GOMES, Carlos Alberto (1987) – A interação selectiva na escola de massas, *Revista problemas e práticas* nº3, p.35-49, p.35-49.

GUIMARÃES, P., Silva, O. & Sancho, A. (2000). Educação/Formação de Adultos nas associações: Iniciativas popularmente promovidas ou socialmente organizadas. In Lima, C. Licínio (Org.), *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, p.169-235.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew; (2000) – *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo. ISBN: 972-618-233-9.

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES (2010) – *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades*. [Em linha]. [Consult. 15 Dez. 2011]. Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

LAHIRE, Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Galimard Le Seuil.

LIMA, C. Licínio et al. (2004) – *Educação de Adultos. Fórum III*. Universidade do Minho. ISBN 972-9050-22-8.

LOPES, João Teixeira; COSTA, António Firmino da; VELOSO, Hernani; coord. (2010) – *Factores, Representações e Práticas Institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: U.PORTO editorial. 1.^a edição. ISBN 978-989-8265-38-8.

MAGALHÃES, Dulce Maria (1994) – Classes Sociais e trajetórias Intergeracionais. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*.

MAGALHÃES, Dulce Maria (2005) - *Dimensão simbólica de uma prática social: consumo do vinho em quotidianos portuenses*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia. Orientação de António Teixeira Fernandes. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria (2003)- Escola, Desigualdades sociais e Democracia: As classes sociais e a questão Educativa em Pierre Bourdieu. *Revista Educação, Sociedade e culturas* nº19, p.103-129.

MILLET Mathias; Thin Daniel (2005)- *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*; Paris, PUF.

NOGUEIRA, Cláudio e Maria (2002) – *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. Educação e Sociedade, nº 78, Abr. [Em linha]. [Consult. 12 Jan. 2012]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n78/a03v2378.pdf>

NOVAS OPORTUNIDADES (2010) - *Qualificar os portugueses: uma Prioridade no Presente e no Futuro 2011-2015* [Em linha]. [Consult. 3 Dez. 2011]. Disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>

NUNES, Nuno (2008) – *A sociologia das classes na Investigação sociológica em Portugal*. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. [Em Linha]. [Consult. 12 Jan. 2012]. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/144.pdf>

PARENTE, Cristina et al. (2007) – *Educação, Formação e Certificação de Adultos. Avaliação de Impactes no Vale do Sousa*. Associação Empresarial de Paços de Ferreira.

PERETZ, Henri (2000) – *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates. ISBN 972-759-216-3.

QUINTAS, Helena (2008) – *Educação de Adultos: Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: ANQ. ISBN 978-972-8743-43-7.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) – *Manual de investigação em ciências sociais*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda. ISBN 978-972-662-275-8.

REGULAMENTO INTERNO (2009) - *Escola Secundária C/3º Ciclo de Fontes Pereira de Melo*. [Em linha]. [Consult. 29 Out. 2011]. disponível em http://www2.esec-f-pereira-melo.rcts.pt/escola/ESFPM_RI_2009.pdf

REGULEMENTO INTERNO (2011) - *Escola secundária de fontes pereira de melo 1ª Revisão - janeiro de 2011*. [Em linha]. [Consult. 15 Mar. 2012]. Disponível em http://www.esfpm.com/escola/ESFPM_RI_2010.pdf

RESENDE, Karin Melina Azevedo (2009) - *Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Nova Oportunidade para Apreender a Aprendizagem*. Orientador: Professor Doutor Eduardo Vitor de Almeida Rodrigues. Relatório de estágio para a obtenção de grau de Mestre em Sociologia. Universidade do Porto.

ROCHA, Maria do Céu Vieira (2010) – *Um olhar por dentro: Visões Complementares dos Processos Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)*. Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Sociologia. Universidade do Porto.

SALGADO, Lucília (coord.) (2011) - *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ. [Em linha]. [Consult. 10 Fev. 2012]. Disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>

SEBASTIÃO, João (2007/2008) – Famílias, estratégias educativas e percursos escolares; *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* Série I, Vol. 17/18, p. 281-306.

SILVESTRE, Carlos A. S., (2003) *Educação / Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo / formativo*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-651-2.

SOUSA, Rafaela Bianca Gomes (2010) – *O centro de novas oportunidades da escola secundária João Gonçalves Zarco- Representações e vivências da equipa técnico-pedagógica*. Relatório de Estágio para obtenção de Grau de Mestre em Sociologia. Universidade do Porto.

TERESA Seabra (2009) – Desigualdades escolares e desigualdades sociais, *revista de Sociologia Problemas e Práticas*, N.º59 (janeiro), p.75-106.

UNESCO (2010) – *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. [Em linha]. [Consult. 20 Fev. 2012]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

VELOSO, Luísa (1996) – *Formação de adultos activos: dinâmicas institucionais, trajectórias e projetos individuais*. [Em linha]. [Consult. 10 Dez. 2011]. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1395.pdf>

Legislação

PORTARIA n.º 1082-A/2001. *D. R. I série* N.º 206 (05 Set. 2001), p. 5774-(02)- 5774(11).

DECRETO-LEI n.º396/2007. *D.R I série* N.º 251 (31 Dez. 2007), p. 9165-9173.

PORTARIA n.º 370/2008. *D.R. I série*. N.º 98 (21 Mai. 2008), p. 2898-2906.

PORTARIA n.º73/2010. *D.R. I série*. N.º 24 (4 fev. 2010), p. 317-318.

DECRETO-LEI n.º 36/2012. *D.R. I série*. N.º 33 (15 fev. 2012), p. 763-766.

SITES

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO. [Consultado em outubro 2011]. Disponível em www.anq.gov.pt

ESCOLA SECUNDARIA FONTES PEREIRA DE MELO. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.esfpm.com

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA [Consultado em março de 2011] Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xlang=pt&xpgid=ine_main&xpid=INE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [Consultado em outubro de 2011]. Disponível em <http://www.min-edu.pt/>

PORDATA. [Consultado em fevereiro de 2011]. Disponível em <http://www.pordata.pt/>

ANEXO 1- Matriz de construção de lugares de classe

Situação na profissão	Patrões	Isolados	Assalariados
Grupos de profissões			
1. Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	BEP	BP	BD
2. Especialistas das profissões Intelectuais e científicas	BEP	BP	PBIC
3. Técnicos e Profissionais de nível Intermédio 3.3 Outros	BEP	BP	PBIC
4. Profissional administrativo e similares Gestores, Inspetores, Chefes, Encarregados e similares Outros	BEP	PBIP	PBTEI PBE
5. Pessoal dos Serviços e Vendedores Ecónomos, governantas, chefes e similares Outros	BEP	PBIP	PBTEI PBE
6. Agricultores e Trabalhadores qualificados da Agricultura e Pescas Mestres e similares Outros	BEP	PBA	PBTEI AO
7. Operários, Artífices e Trabalhadores similares Chefes, Mestres, Encarregados e Similares Outros	BEP	PBIP	PBTEI OI
8. Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem Chefes, Mestres, Encarregados e similares Outros	BEP	PBIP	PBTEI OI
9. Trabalhadores Não Qualificados 9.1 Encarregados, Chefes e similares Outros de 9.1 9.2 9.3	BEP	PBIP PBIP PBA PBIP	PBTEI PBE OA OI

Fonte: Magalhães (2005, p. 836)

NOTA: Esta matriz tem por base a *Classificação Nacional das Profissões*, versão 1994.

ANEXO 2 - Matriz de construção dos lugares de classe de família/classe de origem

\ M \ 	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBE	PBIP	PBA	PBAP	PBPA	PBEP	01	OA	OP	OIA
BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP	BEP
BDP	BEP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP	BDP
PBIC	BEP	BDP	PBIC	PBIC	PBIC	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBIC	PBIC	PBIC	PBIC	PBIC
PBTEI	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBTEI	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBTEI	PBTEI	PBTEI	PBTEI	PBTEI
PBE	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBE	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OP	OP	OP	OP
PBIP	BEP	BDP	PBPA	PBPA	PBPA	PBIP	PBAP	PBAP	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA
PBA	BEP	BDP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBA	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP
PBAP	BEP	BDP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP	PBAP
PBPA	BEP	BDP	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBAP	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA	PBPA
PBEP	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OP	OP	OP	OP
01	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	01	OIA	OP	OIA
OA	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OIA	OA	OP	OIA
OP	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OP	OP	OP	OIA
OIA	BEP	BDP	PBIC	PBTEI	PBEP	PBPA	PBAP	PBAP	PBPA	PBEP	OIA	OIA	OP	OP

A classe de família foi determinada da seguinte forma: se Ego é casado considera-se Ego e cônjuge; se Ego é solteiro ou separado, mas activo considera-se apenas Ego; se Ego é solteiro ou separado mas não activo, considera-se pai e mãe de Ego,

Fonte: Magalhães (1994,p.186).

ANEXO 3 – Categorias de observação direta de vários contextos de trabalho no Centro

Data/hora/Duração	Tempo
Descrição da sala	Local onde decorre a observação
Elementos presentes	Atores presentes e intervenientes
Atividades desenvolvidas	Descrição das atividades ocorridas.

ANEXO 4 – Inquérito por questionário aplicado aos adultos

INQUÉRITO

Este inquérito tem como objetivo recolher um conjunto de informações acerca do percurso escolar dos Adultos que frequentam os processos de RVCC no Centro da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Este inquérito insere-se no âmbito de um relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Sociologia – Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradecemos, desde já, a sua atenção.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas

Assinale as respostas com uma X

Caracterização sócio-demográfica dos adultos

1. Sexo:

Masculino ☐
Feminino ☐

2. Idade _____

3. Estado Civil:

Solteiro	☐
Casado / União de Facto	☐
Divorciado / Separado	☐
Viúvo	☐

4. Condição perante o trabalho

Exerce uma profissão a tempo inteiro	☐
Exerce uma profissão a tempo parcial	☐
Ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar	☐
Incapacitado (a) perante o trabalho	☐
À procura do primeiro emprego	☐
Desempregado (a)	☐
Reformado (a)	☐

5. Antes de se inscrever nas novas oportunidades que escolaridade tinha?

Nível 1 (4ºano) ☐

Nível 2 (6º ano) ☐

Nível 3 (9ºano) ☐

6. Que idade tinha quando deixou de estudar? _____

7. Em que medida **cada uma** destas situações contribuiu para o seu abandono escolar. Sendo que **1-** Não contribuiu nada; **5-** Contribuiu muito

	1	2	3	4	5
Dificuldades financeiras	☐	☐	☐	☐	☐
Vontade de ter independência financeira	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de interesse pela escola	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldades de aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de apoio da família para continuar os estudos	☐	☐	☐	☐	☐

8. Em que medida **cada uma** destas opções contribuiu para o seu retorno à escola. Sendo que **1-** Não contribuiu nada; **5-** Contribuiu muito

	1	2	3	4	5
Realização pessoal	☐	☐	☐	☐	☐
Importância social atribuída à escolaridade	☐	☐	☐	☐	☐
Importância da formação para o desenvolvimento enquanto cidadão	☐	☐	☐	☐	☐
Intenção de prosseguir os estudos	☐	☐	☐	☐	☐
A escolaridade como uma mais-valia profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Reforço da capacidade em se empregar	☐	☐	☐	☐	☐
Manutenção do emprego	☐	☐	☐	☐	☐

9. Assinale a resposta correspondente à escolaridade do seu pai e da sua mãe.

Escolaridade	Mãe	Pai
Não sabe ler nem escrever		
Apenas sabe ler e escrever		
Ensino básico – 4º ano		
Ensino básico – 6º ano		
Ensino básico – 9º ano		
Ensino Secundário		
Licenciatura		

Mestrado		
Doutoramento		

10. Assinale a condição dos pais perante o trabalho e no caso de serem reformados, indique a última situação **antes da reforma**.

Condição perante o trabalho	Mãe	Pai
Exerce uma profissão a tempo inteiro		
Exerce uma profissão a tempo parcial		
Ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar		
Incapacitado perante o trabalho		

11. Indique a última profissão dos seus pais:

Mãe: _____

Pai: _____

12. Situação na profissão dos pais. No caso de serem reformados, indique a última situação dos pais **antes da reforma**.

Situação na profissão	Mãe	Pai
Trabalhador por conta própria com trabalhadores		
Trabalhador por conta própria sem trabalhadores		
Trabalhador independente (recibos verdes)		
Trabalhador por conta de outrem		

13. No caso de terem sido assalariados, qual o cargo ou função que ocupavam?

Cargo / Função	Mãe	Pai
Dirigente		
Gestor intermédio		
Chefe		
Encarregado Geral		
Executante sem lugar de chefia		

Obrigada pela sua colaboração!

Gabriela Teixeira

ANEXO 5- Guião de entrevista ao coordenador do CNOESFPM

A presente entrevista insere-se num relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Sociologia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com esta entrevista pretende-se obter informações sobre o processo de RVCC do CNOESFPM do ponto de vista daqueles que trabalham neste Centro.

Agradecemos a sua colaboração e garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

1. O Coordenador – caracterização sócio-demográfica

1.1 Em que ano nasceu?

1.2. Local de residência?

1.3 Estado civil?

1.4 Habilitações? Em que área?

2. O papel do coordenador no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

2.2. Há quanto tempo trabalha nesta área? E neste Centro?

2.3. Quais as principais tarefas que desempenha no Centro?

2.4. Fez algum tipo de formação específica em educação de Adultos? Qual?

3. O Centro Novas Oportunidades da Escola secundária Fontes Pereira de Melo

3.1. Há quantos anos existe este CNO?

3.2. Acompanhou todo o processo de implementação do CNO na escola Fontes Pereira de Melo? Consegue relatar um pouco desse processo?

3.3. Quando toma decisões relativamente ao CNO, que procedimento costuma ter? Com quem reúne para debater essas decisões?

4. A Equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

4.1. Como se constitui a equipa do centro?

4.2. Como se coordena uma equipa de 16 elementos? Quais as principais dificuldades?

4.3. Tem um conhecimento pormenorizado de tudo o que acontece no centro? Que tipo de procedimentos adota para acompanhar o trabalho da equipa?

5. A Iniciativa Novas Oportunidades – a perspetiva do coordenador do Centro

5.1. Quais são os principais pontos fortes da Iniciativa Novas Oportunidades? E os fracos?

5.2. Qual a sua opinião em relação às metas quantitativas exigidas aos Centros?

5.3. Tendo em conta a experiência que tem no terreno, alteraria os procedimentos/regras do processo? Quais?

5.4. Considera o processo de RVCC importante para a sociedade? Quais as mais-valias do processo para o Adulto? E para a sociedade?

ANEXO 6- Guião de entrevista à técnica de Diagnóstico e Encaminhamento

A presente entrevista insere-se num relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Sociologia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com esta entrevista pretende-se obter informações sobre o processo de RVCC do CNOESFPM do ponto de vista daqueles que trabalham neste Centro.

Agradecemos a sua colaboração e garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

1. A Técnica – caracterização sócio-demográfica.

1.1. Qual a sua idade?

1.2. Local de Residência?

1.3. Estado civil?

1.4. Habilitações? Em que área?

2. O papel da técnica de diagnóstico e encaminhamento no Centro Novas Oportunidades.

2.1. Fez algum tipo de formação específica em educação de Adultos? Qual?

2.2. Qual a razão de escolha desta área?

2.3. Há quanto tempo trabalha nesta área? E neste Centro?

2.4. Quais as principais tarefas que desempenha no Centro? Pode descrever como?

3. A técnica, a sua relação e interação com os adultos que procuram o centro.

3.1. Quando os Adultos se dirigem ao Centro quais são as questões mais comuns que colocam?

3.2. O diagnóstico que faz do adulto traduz-se sempre no encaminhamento final? Ou nem sempre a proposta que faz ao adulto corresponde ao percurso que o adulto acaba por seguir?

3.3. Em termos de encaminhamento quais são as ofertas para as quais mais encaminha os Adultos?

3.4. Tendo em conta a sua experiência, de um modo geral, quais as razões que trazem os Adultos ao Centro Novas Oportunidades?

3.5. Consegue identificar as expectativas dos Adultos em relação ao processo? Que expectativas são essas?

3.6. Descreva o perfil dos Adultos que recorrem ao processo. Idade, género, condições económicas, situação profissional, estado civil, objetivos.

3.7. Em que fase do processo há mais desistências? Consegue encontrar razões para essas desistências?

4. A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e a Iniciativa Novas Oportunidades

4.1. Quais são os principais pontos fortes da Iniciativa Novas Oportunidades? E os fracos?

4.2. Qual a sua opinião em relação às metas quantitativas exigidas aos Centros?

4.3. Tendo em conta a experiência que tem no terreno, alteraria os procedimentos/regras do processo? Quais?

4.4. Considera o processo de RVCC importante para a sociedade? Quais as mais-valias do processo para o Adulto? E para a sociedade?

ANEXO 7 – Guião de entrevista às profissionais de RVC

A presente entrevista insere-se num relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Sociologia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com esta entrevista pretende-se obter informações sobre o processo de RVCC do CNOESFPM do ponto de vista daqueles que trabalham neste Centro.

Agradecemos a sua colaboração e garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

1. A Profissional – caracterização sócio-demográfica.

1.1. Qual a sua idade?

1.2. Local de Residência?

1.3. Estado civil?

1.4. Habilitações? Em que área?

2. A Profissional de Rvcc e a Educação de Adultos.

2.1. Fez algum tipo de formação específica em educação de Adultos? Qual?

2.2. Quais as razões de escolha desta área?

2.3. Há quanto tempo trabalha nesta área? E neste Centro?

2.4. Quais as principais tarefas que desempenha no Centro? Pode descrever algumas delas?

2.5. Para desempenhar este papel, profissional de RVC, que competências/capacidades considera necessárias?

3. A Profissional, a sua relação e interação com os adultos que frequentam o Centro.

3.1. Descreva o perfil dos Adultos com quem trabalha. Idade, género, condições económicas, situação profissional.

3.2. Em que fase do processo há mais desistências? Consegue encontrar razões para essas desistências?

3.3. Perante casos de desistência/desmotivação como age? Que argumentos/estratégias utiliza para motivar os adultos?

3.4. Quais as principais dificuldades que encontra no trabalho com os Adultos? E as mais-valias dessa interação?

3.5. Como gere as situações de conflito entre adultos ou sobre temas controversos?

3.6. De um modo geral, como caracteriza os resultados conseguidos até ao momento?

3.7. Consegue identificar as expectativas dos Adultos em relação ao processo? Com que objetivos os Adultos tentam aumentar a escolaridade? (mais pessoais - mais profissionais)

4. O acompanhamento do Portefólio de Aprendizagens

4.1. No que consiste o Pra?

4.2. Pode especificar o trabalho de acompanhamento de um grupo de adultos, desde o início até à certificação?

4.3. No caso do básico qual é o tempo médio necessário para certificar os adultos, e no caso do secundário?

4.4. Em média, quantas versões do portefólio tem de rever e corrigir?

4.5. Pode especificar como se organiza o trabalho em equipa, nomeadamente, como se processa a passagem dos portefólios das profissionais para os formadores e vice-versa?

4.6. Na sua opinião, enquanto profissional de RVC, devia ser alterada/melhorada a interação entre a equipa?

4.7. Como vê a valorização do seu trabalho pela equipa e pelo coordenador? E pelos adultos e público em geral?

5. A Profissional e a Iniciativa Novas Oportunidades

5.1. Quais são os principais pontos fortes da Iniciativa Novas Oportunidades? E os fracos?

5.2. Qual a sua opinião em relação às metas quantitativas exigidas aos Centros?

5.3. Tendo em conta a experiência que tem no terreno, alteraria os procedimentos/regras do processo? Quais?

5.4. Considera o processo de RVCC importante para a sociedade? Quais as mais-valias do processo para o Adulto? E para a sociedade?

ANEXO 8 – Guião de entrevista aos formadores

A presente entrevista insere-se num relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Sociologia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com esta entrevista pretende-se obter informações sobre o processo de RVCC do CNOESFPM do ponto de vista daqueles que trabalham neste Centro.

Agradecemos a sua colaboração e garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

1. O formador – caracterização sócio-demográfica

- 1.1. Qual a sua idade?
- 1.2. Local de residência?
- 1.3. Estado civil?
- 1.4. Habilitações? Em que área?

2. O papel do formador no Centro Novas Oportunidades

- 2.1. Há quanto tempo trabalha nesta área?
- 2.2. Qual é a(s) área(s) de formação que assegura?
- 2.3. Como surgiu a possibilidade de trabalhar como formador neste Centro?
- 2.4. Acompanha processos de nível básico/secundário ou de ambos?
- 2.5. Qual o papel que desempenha enquanto formador? Pode descrever especificamente como acompanha os processos dos Adultos?
- 2.6. Fez algum tipo de formação específica em educação de Adultos? Qual?

3. O formador e a sua relação/interação com os adultos

- 3.1. Dá formação aos Adultos?
- 3.2. Nessa formação segue um plano pré-definido dessa área ou só define a formação após conhecer os grupos?
- 3.3. Que tipo de relação tem com Adultos? Consegue identificar quais as expectativas dos Adultos com quem trabalha?
- 3.4. De um modo geral, consegue definir um perfil padrão dos Adultos?
- 3.5. Quais as principais dificuldades que encontra no trabalho com os Adultos? E as principais virtualidades?

4. O formador e a Iniciativa Novas Oportunidades

- 4.1. Quais são os principais pontos fortes da Iniciativa Novas Oportunidades? E os fracos?
- 4.2. Qual a sua opinião em relação às metas quantitativas exigidas aos Centros?
- 4.3. Tendo em conta a experiência que tem no terreno, alteraria os procedimentos/regras do processo? Quais?
- 4.4. Considera o processo de RVCC importante para a sociedade? Quais as mais-valias do processo para o Adulto? E para a sociedade?

ANEXO 9 - Categorias de análise comuns a todos os entrevistados

Categorias de análise	Explicação das categorias em Análise
Pontos fortes e fracos da INO	Com esta categoria de análise pretendemos confrontar as respostas de todos os entrevistados com vista a obter a opinião da equipa que trabalha no terreno acerca da INO, o que consideram ser os principais pontos forte e pontos fracos.
Opinião em relação as metas quantitativas	Durante a permanência no terreno fomos nos apercebendo que as metas quantitativas impostas aos Centros acarretam alguns constrangimentos práticos para os Centros e para os seus intervenientes. Com esta categoria pretendemos confrontar as opiniões dos entrevistados e perceber que consequências têm estas metas para o trabalho dos Centros, qual a relevância e a pertinência dessas metas.
Alteração das regras do processo	Com esta categoria pretendemos perceber quais são os pontos do processo que a equipa, enquanto membros experientes no terreno, através do quotidiano de trabalho e na interação com o público do Centro, alteraria. Esta questão permite-nos ter em conta a opinião dos profissionais que trabalham no Centro sobre a INO e o seu funcionamento para que possamos, de alguma forma, contribuir para um futuro melhoramento das regras menos praticáveis.
Mais-valias do processo	Com a opinião dos entrevistados acerca das mais-valias do processo pretendemos entender qual o conhecimento que os profissionais que trabalham nesta área têm acerca do impacto do processo RVC na vida dos seus frequentadores e quais são os resultados/efeitos deste processo.

ANEXO 10- Reformulação do inquérito em uso no CNOESFPM

INQUÉRITO

Este inquérito tem como objetivo recolher algumas informações que nos permitam perceber qual o impacto do processo RVCC na vida dos adultos que o frequentaram.

Agradecemos, desde já, a sua atenção.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Caracterização sociodemográfica dos adultos

1. Sexo:

Masculino

☐

Feminino

☐

2. Idade: _____

3. Local de residência: _____

4. Estado Civil

Solteiro	
Casado / União de Facto	
Divorciado / Separado	
Viúvo	
Outra. Qual? _____	

5. Número de filhos: Nenhum ☐ Um ☐ Dois ou mais ☐

Antes de iniciar o processo de Reconhecimento, Validação e certificação de competências (RVCC)

6. Habilitações

Ensino básico – 1º ciclo Incompleto	
1º Ciclo completo	
Ensino básico – 2º ciclo Incompleto	
2º Ciclo completo	
Ensino básico – 3º ciclo (9ºano) Incompleto	
3º Ciclo Completo	
Ensino Secundário incompleto	
Outra. Qual?	

7. Que tipo de ensino frequentou?

Regular ☐

Recorrente ☐

Curso de Educação e Formação (CEF) ☐

Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) ☐

8. Que idade tinha quando deixou de estudar? _____

9. Que motivo o levou a interromper os estudos? (Escolha apenas o que mais contribuiu para essa interrupção).

Dificuldades financeiras ☐

Vontade de ter independência financeira ☐

Falta de interesse pela escola ☐

Dificuldades de aprendizagem ☐

Falta de apoio da família para continuar os estudos ☐

Outro.Qual? _____

10. Condição perante o trabalho.

Condição perante o trabalho	
Exerce uma profissão a tempo inteiro	
Exerce uma profissão a tempo parcial	
Ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar	
Incapacitado perante o trabalho	
À procura do primeiro emprego	
Desempregado	
Reformado (a)	
Outra situação. Qual?	

11. No caso de ser Desempregado, indique:

Há quantos meses estava no desemprego? _____

Tentou procurar emprego? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, através de que meios procurou emprego?

Internet ☐

Anúncios de Jornais ☐

Instituto de emprego e formação profissional ☐

Outros. Qual? _____

12. No caso de exercer uma Profissão, indique-nos a situação na profissão:

Situação na profissão	
Trabalhador por conta própria com trabalhadores	
Trabalhador por conta própria sem trabalhadores	
Trabalhador independente (recibos verdes)	
Trabalhador por conta de outrem.	
Trabalhador numa empresa familiar com remuneração	
Trabalhador numa empresa familiar sem remuneração	
Outro. Qual?	

13. Profissão: _____

14. Se for trabalhador por conta de outrem que vínculo contratual tem?

Contrato a termo ☐

Contrato sem termo ☐

15. Horário de trabalho:

Manhã ☐

Tarde ☐

Manha e tarde ☐

16. A entidade para a qual trabalha apoiou a sua vontade em aumentar/certificar as suas competências?

Sim ☐ Não ☐

17. Indique o principal objetivo da sua inscrição no Centro de Novas Oportunidades, para aumentar/certificar as suas competências.

Realização pessoal ☐

Reforçar a capacidade em se empregar ☐

Manter o emprego ☐

Obter novo emprego ☐

Intenção de prosseguir os estudos ☐

Outro. Qual? _____

Após conclusão do processo de Reconhecimento, Validação e certificação de competências (RVCC)- certificação
--

18. Em que nível de RVCC se inscreveu?

Básico: Nível 3 (9ºano) ☐ Nível 2 (6º ano) ☐ Nível 1 (4ºano) ☐

Secundário ☐

Rvcc Profissional ☐

19. Indique a data de início do processo _____

Data de certificação _____

20. Tendo em conta o principal objetivo que o levou a frequentar o processo RVCC, conseguiu satisfaze-lo com sucesso?

Sim ☐ Não ☐

21. Em que medida, a conclusão do processo de RVCC contribuiu para os seguintes aspetos:

(A- Sem contributo; B- Contributo pouco importante; C-Contribuiu importante; D- Contribuiu muito importante).

	A	B	C	D
Aumento da capacidade critica e de reflexão	☐	☐	☐	☐
Aumento de confiança e autoestima	☐	☐	☐	☐
Vontade em adquirir novas competências	☐	☐	☐	☐
Tomar decisões autonomamente	☐	☐	☐	☐
Melhor inserção na sociedade	☐	☐	☐	☐
Aumento do reconhecimento social	☐	☐	☐	☐

22. Em termos profissionais, que impacto teve a conclusão do processo de RVCC?

Obteve emprego ☐ (1)

Mudou de Profissão ☐

Promoção Profissional ☐

Aumentou a Remuneração mensal ☐

Mudou para um emprego melhor ☐

Criou um negócio próprio ☐

Manteve-se, não teve qualquer impacto a nível profissional ☐

Outro. Qual? _____

23. Com a obtenção deste certificado ficou motivado para frequentar ações de formação profissional?

Sim ☐ Não ☐

24. Pretende prosseguir os estudos?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO 11 – Registos de observação direta das diversas etapas do processo de RVCC

11.1. Registo de observação da 1ª sessão de RVCC grupo BC26 de Nível Básico

Data/hora/Duração	04-01-2012 / 10:00/ 2h
Descrição da sala	Sala da escola, há uma mesa em “U” e há também uma fila de computadores.
Elementos presentes	- 1 Profissional de RVC - 8 Adultos
Atividades desenvolvidas	Apresentação da profissional e dos elementos do grupo. A profissional explicita o processo e tenta mediar a apresentação do grupo e a discussão de alguns temas que vão surgindo. A profissional esclarece algumas dúvidas que os adultos vão colocando e tenta perceber quais as expectativas que têm em relação ao processo. A profissional entrega um documento com orientações sobre a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Formalização do contrato.

11.2. Registo de Observação da sessão de Júri de certificação de nível Básico (B2 e B3)

Data/hora/Duração	28-11-2012 / 15:30h/ 2:30h
Descrição da sala	Sala da escola, há uma mesa em “U” e há também uma fila de computadores.
Elementos presentes	-Diretora do CNO - Coordenador do CNO -3 Formadores - 2 Profissionais -Avaliador externo - 6 adultos
Atividades desenvolvidas	Uma das profissionais dá início à sessão apresentando todos os elementos e é também ela que vai fazendo o papel de mediadora. Cada adulto apresenta um power point onde se apresenta (história de vida) e vai mencionando as diferentes experiências que foi tendo ao longo da vida e que lhes permitiram adquirir algumas competências, tentam explicar que experiências foram essas. Uns adultos demoram mais tempo e expressam-se com mais facilidade, outros não conseguem expor tão facilmente as ideias. O júri ouve atentamente e faz alguns apontamentos. Depois de todas as apresentações estarem concluídas o júri pede para os adultos saírem, assinam alguns documentos, nomeadamente a ata e os certificados. Tecem-se alguns comentários sobre as apresentações, focando-se naquelas que consideram ser as melhores e aquelas que lhes pareceram menos boas. Os adultos entram novamente na sala e cada elemento do júri faz um comentário de apreciação do trabalho desenvolvido, felicita o adulto e incentiva-os a continuar o seu percurso escolar. Todos são informados pela “mediadora” que estão certificados. Encerrada a sessão os elementos do júri ausentam-se da sala exceto as profissionais que ficam com os Adultos a preencher os inquéritos de satisfação relativos às diferentes fases. As profissionais marcam com os Adultos a sessão para a realização do plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP).

11.3. Registo de observação da sessão de júri de certificação de secundário

Data/hora/Duração	09-12-2012 / 14:30h/ 2h
Descrição da sala	Sala da escola, há uma mesa em “U” e há também uma fila de computadores.
Elementos presentes	- Diretora do CNO - Coordenador do CNO - 3 Formadores - 1 Profissional - Avaliador externo - 4 Adultos
Atividades desenvolvidas	A profissional dá início à sessão apresentando os elementos do júri. Os adultos procedem às apresentações. Quando todos terminam é-lhes pedido que se retirem para que o júri delibere. Após alguns minutos de conversa entre os elementos do júri, os adultos entram na sala, a profissional passa a palavra aos formadores para que estes façam alguns comentários, de seguida, a profissional fala individualmente de cada adulto fazendo uma apreciação do trabalho de cada um e das potencialidades que ainda pode explorar. De seguida, a profissional passa a palavra ao avaliador externo, este faz uma reflexão acerca da importância deste processo e da educação em geral na vida de cada um, incentivando-os a continuar um percurso de educação e formação nas suas vidas. Todos os adultos são felicitados e a profissional encerra a sessão informando-os de que todos estão certificados para o nível de secundário.

11.4. Registo de observação da reunião da equipa técnico-pedagógica com o coordenador

Data/hora/Duração	07-12-2012 / 15h/ 2h
Descrição da sala	Sala da escola, há uma mesa em “U” e há também uma fila de computadores.
Elementos presentes	Elementos presentes na sala (total de 18 pessoas): Coordenador, tutor RVCC, 4 Profissionais, 1 Técnica, 10 Formadores, 1 Estagiária.
Atividades desenvolvidas	Começa-se a reunião por ler a última ata, as atas são elaboradas pela equipa cumprindo uma ordem alfabética. Nesta reunião quem faz a ata é a técnica de diagnóstico, na ata deve constar tudo que é falado na reunião. O coordenador apresenta os pontos a debater. Ponto 1 é dedicado à auditoria que ocorreu há um mês no CNO. O coordenador lê as principais falhas apontadas pela auditoria. À medida que são apresentadas essas falhas os restantes vão rebatendo quando essas são falsas e justificam-nas, nesse sentido o coordenador alerta para a necessidade de responder por escrito reclamando esse erro por parte da auditoria. Outra falha apontada pela auditoria, e que causa mais uma vez discussão, foi a falta de indicação/publicidade da existência do CNO. Já fora do âmbito da auditoria, mais ainda no ponto 1, o coordenador lança às profissionais o desafio de uma delas assumir a responsabilidade de integrar o projeto porto-futuro. Acerca deste assunto o coordenador não se alonga mais referindo que depois reuniam para resolver essa questão. Ponto 2 O coordenador refere que há alguns problemas/descoincidências dos dados inseridos no SIGO. O coordenador aborda mais uma vez as profissionais questionando-as acerca das listas de Adultos para formação. Uma das formadoras intervém a favor das profissionais defendendo que essas listas estão a ser feitas mas que tem havido alguma dificuldade em reunir o número de Adultos necessários. De seguida discute-se um caso particular de uma Adulta que desistiu do processo de RVCC, o coordenador pede mais cautela na parte do diagnóstico e na explicação do que é um processo de RVCC para que não ocorram mais alterações de encaminhamento. Para terminar, coordenador relembra a necessidade de todos contribuírem com sugestões para a elaboração da candidatura do CNO. Ainda neste âmbito alerta para a necessidade de cumprir as metas quantitativas estando em causa o financiamento da CNO e, por consequência, a necessidade de uma das profissionais não renovar contrato caso o financiamento diminua. Nenhum elemento da equipa acrescentou nada. O coordenador deu a reunião por encerrada.

11.5. Registo de observação de sessão de esclarecimento

Data/hora/Duração	02-02-2012 / 15:00/ 0:45h
Descrição da sala	Sala pequena, com luz natural, duas secretarias, dois computadores, ditada nas instalações do CNO.
Elementos presentes	- Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento - 1 adulto
Atividades desenvolvidas	Apresentação da técnica, o adulto refere a sua escolaridade e o que pretende da inscrição do CNO. A técnica expõe as diferentes ofertas formativas existentes no centro, como se desenvolvem e as condições para as frequentar. O adulto vai fazendo algumas questões que a técnica vai esclarecendo. Marcação da próxima sessão, nomeadamente a entrevista de diagnóstico.

11.6. Registo de observação da sessão de Entrevista de diagnóstico

Data/hora/Duração	16-12-2012 / 10:30h/ 0:45h
Descrição da sala	Sala pequena, com luz natural, duas secretarias, dois computadores, ditada nas instalações do CNO.
Elementos presentes	- Técnica de Diagnostico e Encaminhamento - 1 Adulto
Atividades desenvolvidas	Entrevista: Situação da adulta: tem a 4º ano de escolaridade e tem 54 anos de idade. A técnica explica as diferentes ofertas existentes. No caso do RVCC, a técnica explica detalhadamente como funciona, as diversas fases e fala das áreas de competência em que a adulta teria de demonstrar conhecimentos. Nessa explicação socorre-se de exemplos para que a adulta perceba efetivamente em que consiste o processo. Seguidamente explica o que são os cursos EFA, nesta oferta a técnica não desenvolve muito porque já conhece o percurso da adulta e acaba por estar implícito o encaminhamento. A técnica preenche a ficha de entrevista individual com os dados da adulta onde constam algumas questões sobre: -Conhecimento do centro -Disponibilidade de horário -Motivações de inscrição -Percurso escolar -Percurso Profissional -Percurso formativo -Tempos livres -Competências A técnica propõe um processo de RVCC de 6º ano, a adulta concorda e então é encaminhada. A entrevista termina com uma assinatura da técnica e uma assinatura da adulta.

11.7. Registo de observação da 2ª sessão do grupo BC26 de Nível Básico – Explicitação do referencial de competências-chave de Matemática para a vida (MV) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Data/hora/Duração	06-01-2012 / 14:00/ 3h
Descrição da sala	Sala da escola, há uma mesa em “U” e há também uma fila de computadores.
Elementos presentes	- 1 Formador - 8 Adultos
Atividades desenvolvidas	O Mesmo formador tem competências para explicitar o referencial de MV e TIC. O formador apresenta-se e explica aos adultos o que pretende fazer, primeiro mostra um powerpoint com o referencial de TIC e exemplifica como os adultos podem realizar o trabalho de forma a poderem validar essas competências. Os adultos colocam algumas questões que são discutidas em grupo com o formador. Seguidamente o formador passa para a área de MV, nesta área o formador desconstrói alguns pré-conceitos que os adultos possam ter em relação à matemática e pede que os adultos vão relembrando alguns conceitos e cálculos base. O formador socorre-se não só do powerpoint mas também do quadro onde resolve e explica já alguns cálculos obrigatórios a integrar o PRA.

ANEXO 12 - Análise da entrevista do coordenador do Centro

Entrevistado n.º6: coordenador do CNOESFPM

Sexo: masculino

Duração da entrevista: 50 minutos

Categorias	Transcrição (excerto da entrevista)	Síntese
Idade	“60”	
Caracterização profissional		
Habilitações	“Licenciatura em Engenharia Eletrónica”	
Tempo de trabalho na área	“Desde 1976, no centro desde o início, desde 2001”	
Área de formação no CNOESFPM	“Comecei por ser formador e depois coordenador (...)”	
Formação em EA	“Muitas muitas muitas, portanto fiz todas as da ANQ e algumas por iniciativa própria”	
O Centro Novas Oportunidades da Escola secundária Fontes Pereira de Melo		
Existência do centro (anos)	“10 anos”	O centro existe há 10 anos, desde 2001. O Centro iniciou o funcionamento em maio de 2002. A candidatura da escola para ter Centro de Novas Oportunidades foi feita pelo atual coordenador e pelo antigo coordenador do Centro.
Implementação do CNO na escola Fontes Pereira de Melo	“ (...) quando no início o diretor da escola na altura , ele soube do processo inicialmente processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e escolheu algumas pessoas na escola para trabalhar em parceria com o centro de formação rui grácio (...) entretanto as coisas não correram bem entre a escola e o centro rui Grácio, entre os dois diretores eeeh e portanto nós avançamos com a proposta isoladamente ...e portanto a candidatura foi trabalhada digamos depois por mim e pelo antigo diretor do centro e avançamos assim os nossos primeiros adultos certificaram em dezembro de 2002 porque embora tivéssemos a aprovação em outubro de 2001, realmente a trabalhar começamos em maio de 2002, aaa pronto com os primeiros adultos (...) depois portanto nos começamos a trabalhar os instrumentos para trabalhar com os adultos mais ou menos aí pra maio junho e julho e começamos aí também a trabalhar logo com os adultos ... os dois primeiros júris realizaram-se em dezembro e tiveram presença dos responsáveis da direção regional que estava que estavam ligados à formação de adultos a partir dai começamos a trabalhar. Fomos também dos primeiros centros a ser selecionados aaaa para ter secundário (...)”	
Gestão das decisões sobre o CNO	“Eu sou só o coordenador portanto digamos assim no nosso caso a diretora da escola delegou os poderes de diretora do centro à vice-presidente da direção da escola (...) agora obviamente que as decisões resultam de um diálogo entre a direção e a minha pessoa (...)”	
Equipa técnico-pedagógico do Centro		
Constituição da equipa	“De início foi complicado porque as técnicas não	As decisões relativas ao Centro resultam de um dialogo entre o coordenador do centro e a Diretora do Centro, neste caso, a vice-presidente da escola.

	estavam a tempo inteiro (...) foi complicado, até para gerir (...) as técnicas entraram por concurso público (...) no caso dos formadores os critérios de início fomos nós que os escolhemos ou seja, dentro dos formadores da escola a equipa conhecemo-nos colegas, na altura sabíamos quem eram os colegas que teriam mais competências para trabalhar com os adultos e portanto escolhemos os formadores para fazerem uma formação, na altura julgo eu da DGFV e desses alguns não ficaram porque depois da formação não estavam muito aptos para dar formação (...) agora a primeira escola foi quem trabalhava com adultos (...) a equipa já se mantém há alguns anos de um modo geral. De um modo geral são professores da escola que tenham alguma experiência nesta área que acabam por completar horário no centro”.	A constituição da equipa mantém-se já há alguns anos, as profissionais entraram por concurso público e os formadores são professores da escola com experiência em dar formação.
Coordenação da equipa	“É complicado, complicado, nos tentamos sempre que em questão dos formadores usem o levantamento dos mesmos processos e que entre os dois combinem o modo de análise dos próprios PRAS para estabelecer um equilíbrio e para o produto (...) relativamente às profissionais, por muito que se tente fazer as vezes é complicado (...) reuniões praticamente semanais com uma parte da equipa em que neste caso as técnicas e as profissionais para quê? São as que trabalham mais com os adultos portanto e eu continuo a dizer que são elas que lideram o processo e portanto aí tem mesmo de haver coordenação para atuarem sempre da mesma maneira embora às vezes fosse difícil (...) as nossas reuniões saem as coisas mais ou menos definidas mas na prática cada uma exerce um pouco à sua maneira (...)”	Para poder coordenar a equipa o coordenador opta por reunir semanalmente com as profissionais uma vez que são elas o elemento-chave do processo. Quanto aos formadores, estes participam também nas reuniões de toda a equipa e o coordenador tenta que haja um equilíbrio na correção dos processos.
Motivação da equipa	“Não sei se é de incentivo ou não (...) há regras da carta de qualidade a cumprir e tentamos que o centro funcione bem e que cumpra essas de qualidade o que acontece muitas vezes é que todos nos cometemos erros na nossa vida e de vez em quando as coisas funcionam um bocadinho mal ... e portanto as vezes se as coisas funcionam bem há um incentivo a dizer vamos continuar ... e outras vezes tenho de chamar a atenção porque as coisas não estão a funcionar e podem funcionar melhor porque na área onde estamos há uma avaliação que pode não ser uma avaliação correta porque concordo com as metas mas não concordo com este tipo de metas e de pressão acho que deve haver metas mas pronto quer dizer temos uma avaliação externa do POPH e da ANQ (...) nos genericamente temos boas profissionais e se for preciso a avaliação agora foi positiva (...)”	Com estratégias de motivação o coordenador afirma adotar o cumprimento das regras da carta de qualidade.
Acompanhamento do trabalho de equipa	“Faço, todos os meses faço o acompanhamento da base de dados SIGO e às vezes mais que uma vez em termos mensais (...) tenho uma base de dados criada por mim onde analiso todos os dados e onde consigo ver os aspetos positivos e menos positivos daí o andamento e pronto mas aqui esse andamento é muito complicado gerir porque muitas vezes e (...)”	A principal forma de acompanhamento do trabalho que a equipa vai desenvolvendo passa pelo seguimento das bases de dados, a base de dados SIGO e uma base de dados interna criada pelo próprio coordenador.

O coordenador e a Iniciativa Novas Oportunidades		
Pontos fortes e fracos da INO	“Um ponto forte que é simultaneamente um ponto fraco (...) um ponto forte nos temos em Portugal pessoas qualificadas mas que não tem certificado e naturalmente este processo é positivo pra isso, ou seja, as pessoas que ao longo da vida tiveram formação ganharam conhecimentos, competências, o processo é adequado para eles. A generalização do processo ... este processo não é para todos porque se todos pudessem ser certificados porque tinham essas competências era impossível que o país tivesse o atraso que tem e que governo, sindicatos e patrões digam que um dos problemas do país é falta de produtividade e a falta de produtividade está ligada à falta de qualificação (...) agora há muita pessoas que efetivamente por elas próprias quiseram fazer formação ao longo da vida e até através das próprias empresas e essas sim é que se devia dar o certificado respetivo”.	O ponto forte apontado tem a ver com a justiça do processo para aqueles que realmente têm competências para certificar. O ponto fraco é a generalização do processo para pessoas que não têm as competências necessárias para o frequentar.
Opinião em relação às metas quantitativas	“Um autêntico disparate aaa ... sou a favor das metas aaa. se cumpríssemos essas metas não podia haver qualidade (...) sou uma pessoa que se bate pelas metas não as que estão instituídas ... porque acho que são fundamentais agora como é evidente nos temos que estabelecer metas razoáveis em que o processo se desenrole com qualidade. Acho que as metas deviam estar entre determinados limites, o limite mais baixo e um limite mais alto, digamos, haver um intervalo para o número de certificações”.	Discorda das metas quantitativas nos termos em que estas estão instituídas. Estas metas nos termos em que se encontram não permite, na opinião do coordenador, cumprir a qualidade.
Alteração das regras do processo	“Alterava, alterava.. há situações que efetivamente tem que ser alteradas .. a carta de qualidade está bem feita e portanto eu acho que há que impor maior rigor mais qualidade, maior exigência os portefólios serem feitos em termos presenciais , os adultos devia, estar mais presentes nos centros. O principal problema do processo é um problema de credibilização (...) depois há outras alterações mas são mais complexas...”.	A principal alteração apontada tem a ver com a qualidade do processo RVC, com a exigência dos portefólios. Um dos critérios a ser alterados seria a permanência dos adultos nos Centros.
Mais-valias do Processo	“Aquilo que eu acho é que as pessoas deviam fazer formação de ano a ano ou de dois em dois anos deviam fazer formação para se atualizar, na sua área numa área diferente aqui haveria dois tipos de formação, uma formação informal e uma formação profissional .. as pessoas deveriam fazer sempre isso. Isso é bom para a autoestima e para as pessoas por outro lado era bom em termos de das empresas portuguesas e portanto agora estamos numa fase em que se fala numa aprendizagem ao longo da vida. Isto devia ser mais alargado, ter empresas ter as autarquias ter entidades no fundo funcionando em rede que consigam satisfazer as necessidades formativas de um a determinada zona daí também nos termos que ver a parte do número de CNOS e portanto se deve discutir a rede nacional não ser imposta por lisboa..eu acho que se deve continuar a apostar neste tipo de formação de adultos. O país tem que investir mesmo em termos de formação”.	As mais-valias do processo tem a ver com a formação que proporciona.

ANEXO 13 – Análise da entrevista da técnica de diagnóstico e encaminhamento

Entrevistado n.º1: Técnica no CNOESFPM

Sexo: Feminino

Duração da entrevista: 35 minutos

Categorias	Transcrição (excerto da entrevista)	Síntese
Idade	“29”	A entrevistada é mestre em Psicologia Clínica e exerce funções de técnica de diagnóstico e encaminhamento há sensivelmente 3 anos. As suas principais funções são o atendimento ao público, as inscrições dos adultos no Centro, o diagnóstico e o encaminhamento. As tarefas passam, então, por esclarecer aos adultos sobre as ofertas existentes; fazer o diagnóstico através do conhecimento do percurso do adulto, desde motivações, objetivos. Posteriormente o encaminhamento do adulto para o melhor percurso formativo.
Caracterização profissional		
Habilitações	“Mestrado em psicologia clínica”	
Tempo de trabalho na área	“Três anos e meio (...)”	
Funções/tarefas	“(...)são sempre muito diversificadas (...) é um trabalho de equipa, acabamos por fazer um bocadinho de tudo porque, neste momento, o centro nem sequer tem funcionária técnica administrativa (...)desde o atendimento, desde fotocópias, desde registos de inscrições no SIGO, estamos também, neste caso agora eu...sou a única técnica aqui no centro, também responsável pela, pelas inscrições dos cursos EFA, das inscrições das formações modulares e faço, digamos assim, vou fazendo a gestão e uma lista das pessoas que se vão inscrevendo (...)depois também todo o trabalho, aí mesmo direcionado com com o Centro Novas Oportunidades, não é? como o acolhimento, como o diagnóstico e depois o encaminhamento de adultos; a procura de entidades formadoras que tenham cursos nas áreas que os adultos procuram, portanto, é mesmo variado, digamos assim. A técnica do centro tem logo um papel fundamental no acolhimento do adulto não é? Quando chega aqui alguém que pretende apenas receber informações, perceber como é que isto funciona (...) entramos logo nessa fase não é? Explicar ao adulto em que é que consiste o centro, quais são as ofertas existentes, quais são os possíveis caminhos (...) Posteriormente a isso, vem a etapa do diagnóstico não é? Percebermos então, conhecermos um bocadinho mais do perfil daquele adulto, dos seus objetivos, das suas motivações, perceber qual o percurso de vida do adulto até à data; para que possamos depois fazer um aconselhamento para a oferta formativa o mais indicada possível. Dependendo da oferta que nós achamos mais aconselhada, fazer a pesquisa, se não for diretamente aqui para o centro, como processo RVC, não é? se for para outro tipo de formação, fazer uma pesquisa de entidades que desenvolvam essa mesma formação e proceder ao encaminhamento do adulto. Aqui no centro vamos também depois articulando com os formadores, não é, que, muitas vezes, portanto, na parte da língua estrangeira ou mesmo noutras áreas são algumas vezes também chamados a entrar nesta etapa do diagnóstico (...) e ajudar-nos a definir melhor o encaminhamento do adulto. O acolhimento, portanto, depois uma secção de explicação, a informação de todas as ofertas para que o adulto possa ter um conhecimento daquilo que	

	existe e das etapas pelas quais irá passar aqui no centro (...) A entrevista, onde fazemos aí uma recolha então dos vários dados: situação profissional, escolar, ações de formação, tempos livres, etc., para que realmente depois possamos fundamentar o nosso encaminhamento”.	
Entrada na área da formação	“Foi tudo também por força das circunstâncias não é. Quando terminei a Licenciatura procurava trabalho, na altura...os Centros de Novas Oportunidades estavam a absorver muitas pessoas de psicologia, sociologia, de ciências da educação, etc, e eu apercebendo-me desta necessidade do mercado fiz aquela formação (...) e comecei a candidatar-me depois pra algumas entidades. Foi mais por uma questão de também de verificar que havia necessidade que me levou a procurar investir nesta área”.	A técnica entrou na área de EA um pouco aleatoriamente, por força das circunstâncias, porque surgiu trabalho nesta área.
Formação em EA	“Eu fiz um curso de Educação e Formação de Adultos de cerca de trinta/quarenta horas, já não me recordo muito bem, antes de iniciar funções, portanto, quando terminei a minha Licenciatura fiz essa formação já com a perspetiva de vir a trabalhar nesta área e depois ao longo, pois já, da minha atividade fui fazendo várias...ações de formação relacionadas com a Educação e Formação de Adultos, com processo RVC...com a entrevista, competências, etc. (...) Formações ministradas pela ANQ julgo que frequentei apenas uma, portanto, o resto foi tudo por iniciativa própria que que fui realizando”.	Toda a formação que realizou em EA, mesmo especificamente em RVC foi por iniciativa própria.
Papel de técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e Interação com os Adultos		
Principais informações	“Normalmente eles vêm muito preocupados com o tempo não é, “quanto tempo dura?”, “quanto tempo é que isto vai demorar?” pronto, depois com questões também mais práticas não é, em termos de horários, “em que horários é que..? Como é óbvio, a disponibilidade das pessoas também é uma condicionante, não é? A disponibilidade do adulto também é um fator essencial e que condiciona também, como é óbvio, muitas vezes aquilo que o adulto pode realizar”.	
Decisão do encaminhamento	“Muitas vezes, nós com base nos dados que recolhemos a nossa proposta de encaminhamento, vai numa direção não é, e, muitas vezes o adulto, por motivos profissionais, por motivos pessoais, acaba por não concordar com essa mesma opção não é. Nós tentamos sempre não é, agora, como é óbvio, há pessoas que não aceitam, não é? Que acabam depois por desaparecer, digamos assim, ou até aceitam na altura e depois não frequentam, não é? Muitas vezes eles até acabam por aceitar connosco fazer o curso, não é, e depois quando são chamados para a realização do curso, efetivamente, não vêm, portanto.....Não, nem sempre, não é, nós conseguimos sucesso neste tipo de situações”.	As principais informações pedidas pelos adultos estão relacionadas com a questão do tempo e do horário.
Ofertas	“As mais frequentes são o processo de reconhecimento de competências, os cursos de educação e formação de adultos que nós, pronto, pelo menos até agora temos tido alguma facilidade, uma vez que a escola aqui também desenvolve os cursos EFA. Portanto, temos	Nem sempre a proposta de encaminhamento da técnica se traduz efetivamente no percurso seguido pelo adulto. Por norma a técnica tenta sempre que o adulto siga o percurso mais adequado, no entanto, por várias razões pessoais e profissionais os adultos não aceitam e acabam por seguir outros percursos.

	alguma facilidade em encaminhar as pessoas para os cursos e o Decreto-Lei 357”.	
Procura do Centro	“Inicialmente, eu acho que a maior parte das pessoas que recorriam, vinham mais por iniciativa própria, no sentido de ou valorização pessoal ou valorização em termos profissionais (...) hoje em dia existem mais variáveis, pessoas que ficaram desempregadas e que portanto acham que agora para arranjar um trabalho necessitam obrigatoriamente de aumentar as qualificações, porque aquelas que têm não correspondem aquilo que o mercado está a exigir. Temos também algumas pessoas que vêm encaminhadas pelos centros de emprego ou pela segurança social, digamos assim, essas pessoas vêm sempre mais, pronto, com uma motivação muito muito externa (...) estão aqui porque são obrigados, digamos assim. Continua a não ser a maioria não é, julgo que a maioria das pessoas que continua a recorrer, pelo menos aqui ao nosso centro, vem por iniciativa própria não é, baseado um bocadinho na valorização pessoal ou na valorização profissional, julgo que ainda continua a ser a maioria”.	As ofertas que têm mais encaminhamentos são o processo RVC os curso EFA e o Decreto-Lei 357. A maior parte das pessoas pretende aumentar as suas qualificações por questões de valorização pessoal ou profissional. Há ainda um grupo de pessoas que é encaminhado para o centro pela segurança social e pelo centro de emprego.
Identificação de expectativas	“(…) Positivas são sempre não é, porque as pessoas acham sempre que vai ser benéfico para elas e que é uma coisa que se calhar já deviam ter feito há muito tempo e que nunca fizeram (...) uma mais-valia mesmo em termos profissionais, o facto de voltarem a ter contacto com áreas, ou terem pela primeira vez contacto com áreas, por exemplo, como a informática, (...) porque para muitas pessoas, por exemplo, se calhar no caso das pessoas que até já estão reformadas, são pessoas que nunca tiveram contacto com esta área (...) Estas pessoas que não têm ainda esta iniciação, acabam muitas vezes por, devido ao processo, começar a utilizar o computador e aprender a trabalhar com esta, com esta ferramenta”	De um modo geral, as expectativas dos adultos em relação ao processo são positivas. A frequência do processo traz sempre aprendizagens e mais-valias para os adultos.
Perfil dos Adultos com quem trabalha	“Pessoas que desistiram da escola (...)as pessoas falam muito ou porque tiveram necessidade, referem a necessidade de começar a trabalhar, umas por necessidade de ajudar a família, outras porque dizem que elas próprias queriam ter a independência delas, outras dizem porque, pronto, porque não gostavam muita da escola e, na altura, queriam era trabalhar (...)Depois também temos, hoje em dia, também muitos jovens a recorrer ao centro não é. Que portanto...que não conseguem, digamos assim, através do ensino regular, através dos cursos profissionais que já estão, já atingiram a maioridade e que, portanto, vêm, muitas vezes recorrem ao centro, são normalmente encaminhados para os cursos EFA para concluir os cursos”.	Os adultos que procuram o Centro são adultos que desistiram da escola por varias razões, nomeadamente, por dificuldades financeiras e por não terem uma relação de proximidade com a escola. Por outro lado, há também jovens que não conseguiram concluir o percurso regular.
Razões de desistência	“Há desistências em todas as fases (...) Há pessoas que se inscrevem, fazem o encaminhamento e que depois quando são contactadas para iniciar também já não estão interessadas, ou porque começaram a trabalhar, entretanto, e, portanto, na altura até quando se inscreveram estavam desempregadas e, portanto, agora como já arranjam um emprego novamente até já não valorizam outra vez a questão da parte escolar. Há	

	peças que iniciam o processo e quando percebem como é a realidade, abandonam... talvez no início do processo ou mesmo quando são confrontadas com o início, quando são chamadas para iniciar. (...) A meio do processo é sempre mais complicado porque as peças já, portanto, já investiram, não é, algo delas na...quer seja num processo RVC ou num curso, portanto, já perderam algum tempo, há outro investimento (...). Há um desfasamento, provavelmente entre aquilo que imaginam e também tem a ver com quando começam a perceber que vai ser exigido...que têm que dar alguma coisa de si. As peças desistem, não é, porque também não nos podemos esquecer disto: estamos a falar de peças adultas, muitas delas que trabalham, que têm família, portanto, há aqui vários fatores que depois levam as peças a ponderar”.	Em termos de desistências a perspectiva da técnica é de que há mais desistências no início dos processos, no confronto com o funcionamento do processo.
A Técnica e a Iniciativa Novas Oportunidades		
Pontos fortes e fracos da INO	“A principal vantagem é na minha opinião a possibilidade de pela 1ª vez as peças poderem ter as suas competências e conhecimentos reconhecidos através de um sistema formal. Isto possibilita que algumas peças possam aceder a algo que até aqui não poderiam por falta de um certificado. No entanto, através do contacto com o CNO os adultos obtêm outros ganhos tais como o retorno ou início à leitura, iniciação ou aquisição de novos conhecimentos a nível informático ou de língua estrangeira, interesse por novos temas que foram despertados pela necessidade de explorar novos conhecimentos. É também de referir que por vezes as peças referem que se sentem mais capazes de enfrentar determinadas situações de vida e por vezes há uma maior aproximação de alguns membros da família que acabam por participar no desenvolvimento do seu percurso”	Os pontos fortes são a justiça do processo em certificar quem realmente tem competências, a aquisição de novos conhecimentos e novas competências.
Opinião em relação às metas quantitativas	“Acredito que tenham que existir algumas metas em termos quantitativos, contudo deveria existir uma maior ênfase na parte qualitativa, com uma avaliação de perto acerca do trabalho de cada um dos CNO’s”	A entrevistada considera as metas necessárias mas aplicadas de forma diferente valorizando mais a avaliação qualitativa.
Alteração das regras do processo	“Sim, como é óbvio existem sempre aspetos a melhorar...Na minha opinião deveria existir um maior rigor e controlo nos trabalhos apresentados pelos adultos, através da leitura regular de PRA’s por parte de uma entidade externa ao CNO. Deveriam também ser estabelecidos de uma forma mais clara e transparente quais os critérios necessários para alguém frequentar o RVC de um determinado nível, para que o trabalho realizado nos vários CNO’s fosse mais homogéneo. Em relação à etapa de diagnóstico e encaminhamento julgo que deveria ser obrigatório um contacto dos adultos com os formadores para elaborar um diagnóstico de competências mais aprofundado”	Apostar mais no rigor dos PRA’s, definir melhor os critérios para frequentar o processo RVCC, homogeneizando o trabalho dos CNOS’s, são as principais alterações apontadas pela técnica.

Mais-valias do Processo	“Julgo que este processo pode aumentar a empregabilidade dos adultos, bem como a sua capacidade de lidar com novas situações, pois muitas pessoas acabam também por adquirir novas aprendizagens. Para além disso, existe também um reforço positivo das suas capacidades ou por verificarem que aquilo que sabem é tido em consideração ou pela possibilidade de verificarem que nunca é tarde para se atualizarem e evoluírem. Muitas das pessoas revelam vontade de prosseguir os estudos, independentemente de depois o virem a fazer ou não”	As mais-valias referidas têm a ver com o aumento da empregabilidade que o processo pode permitir, com o reforço de competências e com o confronto com a ideia de que a formação e atualização de conhecimentos é muito importante.
--------------------------------	--	---

ANEXO 14 – Análise da entrevista da profissional de RVC, n.º2

Entrevistado n.º2: Profissional de RVC no CNOESFPM

Sexo: Feminino

Duração da entrevista: 35 minutos

Categorias	Transcrição (excerto da entrevista)	
Idade	“Tenho 39 anos”	
Caracterização profissional		
Habilitações	“Sou licenciada em Psicologia social e do trabalho”.	A entrevistada é licenciada em psicologia social e do trabalho e trabalha em educação de adultos e neste centro há 3 anos meio. Enquanto profissional de RVC as suas principais tarefas são a orientação e motivação dos adultos a terminar o processo.
Tempo de trabalho na área	“Coincidentemente, trabalho no centro há 3 anos e 6 meses e nesta área também”.	
Funções/tarefas	“A minha função como profissional de RVC obriga-me acima de tudo a dar orientação aos formandos para terminarem este processo, motiva-los etc, etc, para que realmente este processo seja terminado, no entanto, dão-nos aqui várias tarefas, principalmente agora que não temos administrativa passa por nós tudo, desde atender o telefone até às inscrições e mesmo relativamente ao processo, aos grupos que acompanho, desde os cartões até recortar coisas...”.	
Entrada na área da formação	“Dentro da minha área que é psicologia e gestão de recursos humanos eu trabalhei com competências, com mercados de trabalho, com necessidades formativas com gestão de recursos humanos a esse nível quer em termos de formação quer em termos de recrutamento e seleção. Este pareceu-me e um passo a seguir que acho que tem tudo a ver com o mercado dos recursos humanos e ver o que eles precisam em termos formativos”.	A entrada na área da EA deveu-se ao fato da área de estudo e trabalho anteriores se aproximasse muito desta área, acabando por ser uma decisão da entrevistada enveredar pela EA.
Formação em EA	“Sim, antes de entrar e depois durante a permanência aqui na escola fiz um curso de RVCC e um curso profissional de RVCC”.	A entrevista realizou alguma formação em RVCC.
Competências necessárias	“Comunicativas, primeiro ouvir, perceber o que as pessoas querem dizer, e compreensão, muita compreensão, temos que ter muita flexibilidade. Também muitas competências e muitos conhecimentos relativos a esta área porque temos de saber exatamente aquilo que se pretende aqui porque podemos perder com tanta informação porque realmente é muito abrangente basta pegar no referencial de competências-chave e percebe-se que pode haver muitas leituras. O trabalho em equipa também é importante”.	Relativamente às competências necessárias para exercer esta função, a entrevistada considera ser necessária a capacidade de comunicação, a compreensão, a flexibilidade e o conhecimento da área e do referencial.
A Profissional, a sua relação e interação com os adultos que frequentam o Centro		
Perfil dos Adultos com quem trabalha	“A riqueza do processo passa um bocadinho também pela diversidade, eu consigo ter um grupo com uma diversidade imensa de pessoas, de projetos de vida de formas de estar na vida, de relação com o futuro. No entanto, se me pedir uma média geral, são pessoas com menores recursos, com menor escolaridade menos relacionadas quer com as novas tecnologias quer com a comunicação escrita”.	Descreve os adultos, de um modo geral, como sendo pessoas com poucos recursos, pouca escolaridade e dificuldades ao nível da comunicação escrita.

Razões de desistência	“Logo quando começam a perceber que dá trabalho, no início, o confronto com o referencial de competências-chave e com as propostas de trabalho que temos para eles. Não estão habituadas a trabalhar, não estão habituadas a escrever”.	As desistências devem-se, sobretudo, devido ao confronto com a necessidade de trabalhar e à dificuldade da escrita por parte dos adultos.
Estratégias de motivação utilizadas	“Pra já tentar com que as coisas sejam o mais claras e objetivas possíveis, desmistificando muito daquilo que é passado numa primeira fase. Nós temos o dever de dar informação ao adulto do que é o processo o que é que ele implica e o que é que se pretende mas ao mesmo tempo sabemos que isso pode assustar de repente as pessoas são invadidas por uma panóplia incrível de informações de metodologias, de nomenclaturas, de siglas que ao mesmo tempo pede-se para escrever um livro, ou uma história de vida não é? Acho que até nós, que estamos habituados a lidar com a comunicação escrita nos assustaríamos se algum nos pusesse uma coisa destas com um referencial atras. Por isso a minha gestão normalmente é clarificar, simplificar, esquematizar muitas vezes e, ao mesmo tempo, lá está o saber ouvir, ter calma, a persistência e motivar as pessoas, compreender as pessoas, dar também um tempo e um espaço”.	Para motivar os adultos a profissional usa como estratégias a simplificação, clarificação e esquematização da informação para não criar impacto negativo do processo aos adultos. Por outro lado, apostar na compreensão dos adultos e na persistência para os motivar.
Principais dificuldades/Virtualidades	“Saber escrever, escrever é um ato difícil e a reflexão, reflexividade também é complicada, as pessoas oralmente sabem se exprimir para depois não conseguem transpor isso para o papel, competência essa que nos dá uma noção de como é que sociedade portuguesa está em termos das competências de raciocínio verbal, raciocínio escrito... Está muito enferrujado e as pessoas fogem um bocadinho porque tem que se sentar e escrever... Isso é uma das principais razões de abandono e também da nossa dificuldade em fazer-los escrever aquilo que sabem dizer... tem muita dificuldade em passar para o papel. Também existe, principalmente numa faixa etária mais elevada, há uma revolta com a escola, ou porque lhes deram tarefa, ou porque foram obrigados a sair para trabalhar... Em termos de mais-valia é excelente eu conseguir ... e ainda bem que são as ciências sociais a trabalhar este tipo de interações porque sabendo de antemão que as pessoas vêm um bocadinho resistentes e normalmente nas primeiras sessões eu dou os parabéns por eles terem dado este primeiro passo ... porque é um ato de coragem de pessoas que já abandonaram há 20, 30, 40 anos o sistema de ensino e de repente estão aqui outra vez... é um ato de coragem ... muitas mais-valias porque se consegue desmobilizar todas essas coisas que eles tem perante a escola e ver que, e esse o nosso principal objetivo, pelo menos a meu ver, fazer com que eles imaginem uma carreira que passe também pela formação profissional, por aprendizagem, criar hábitos, nos somos criaturas de hábitos e quando não os temos criados é difícil ... fazer as pazes com a escola, melhorar as competências de escrita e perceber que a escola não é um bicho papão...”.	As principais dificuldades identificadas pela profissional têm a ver com a capacidade limitada de reflexão e de expressão escrita por parte dos adultos. Em termos gerais, as mais-valias encontradas pela profissional são ver o seu objetivo cumprido, na sua opinião o mais importante é chegar ao fim do processo e perceber que os adultos se reconciliaram com a escola e que passaram a valorizar mais a formação e a aprendizagem.
Gestão de conflitos	“ (...) eles vêm de mundos muito diferentes. Lá está é preciso ter alguma calma, alguma tranquilidade e ter um processo de negociação sempre em cima da mesa. Muita gente vem revoltada, há pessoas que olham para o	Na gestão de conflitos a

	processo: “agora querem saber sobre a minha vida” e não acham piada, há pessoas que têm dificuldade em lidar com situações anteriores que implicam emotividade. Nos temos que gerir todas essas emoções individualmente com calma fazendo a coesão do grupo através da confidencialidade. As vezes dependendo do grupo utilizam-se estratégias, do género trabalhos em grupo responsabilizar mais as pessoas quando se percebe que a pessoa precisa dessa responsabilização”.	profissional considera ser importante uma constante negociação das situações com os adultos, fazendo-o com calma e recorrendo à coesão do grupo.
Resultados conseguidos	“Muito positivos, muito, muito, muito positivos apesar de ... há muita controvérsia à volta da facilidade não facilidade ...agora precisamos de ver ara além desta controvérsia porque se estamos a habituados a um cliché de Educação onde alguém tipo mestre debita informação e alguém acolhe...Aqui há uma valorização da pessoa que nos vem ensinar, ele é que é autónomo e depois faz uma autorreflexão e isso é uma competência que é importante no dia a dia. Estamos a viver uma mudança de paradigma muito grande, nomeadamente, em termos de recursos humanos, onde a adaptabilidade baseada em formação contínua é uma mais-valia. É muito notório em termos de tecnologias de informação e comunicação, é onde o comportamento muda, até a postura mudou, 6 meses depois de estarem aqui no processo a forma de estar perante a vida mudou, há uma luz, há um caminho e sentem-se mais incluídas na sociedade já tem ferramentas porque há uma formação que é dada. Por muita controvérsia que haja, eu aceito e alguma dela até percebo acho que é preciso perceber que de um modo geral é muito positivo”.	Em termos de feedback, para a entrevistada, os resultados tem sido muito positivos e de um modo geral, a passagem pelo processo tem gerado mudança.
Identificação de expetativas	“Mais profissionais, eu acho que as pessoas vêm mais porque as empresas obrigam, porque não encontram emprego. Não é bem porque gostam de estudar, mas a ideia é que depois se torne um hábito fique o bichinho de que querer saber mais”.	
Acompanhamento do PRA e o trabalho de equipa		
Portefólio	“O PRA é um espelho das competências que as pessoas têm, mais do que saber situações pessoais, o PRA é uma reflexão acerca daquilo que se fez na vida, aquilo que se aproveitou em termos de aprendizagens, competências que pode transportar para o futuro. De uma forma cronológica, com princípio e fim, com regras, baseado no referencial obviamente, mas cada caso é um caso. Desde que as pessoas reflitam sobre os temas propostos e os relacionem com a sua vida, atitude reflexiva aqui é obrigatória. Mas a ideia é que as pessoas parem para pensar naquilo que fizeram ao longo destes anos todos o que é que lhes deu aprendizagens, o que é que lhes deu competências, o que é que eles fazem, o que é que eles gostam de fazer para projetar o futuro. Eu vejo isto muito na situação profissional, gestão de carreiras, gestão do futuro. Depende do adulto, há pessoas que nos trazem uma primeira versão, mas é muito raro isso acontecer, pessoas que entendem o referencial e fazem coincidir aquilo que o referencial pede com a história deles. As vezes passam-me 6,7 vezes pelas mãos ou mais (...)”.	Na perspetiva da profissional os adultos procuram o processo essencialmente por questões profissionais. O PRA é um trabalho de reflexão sobre as competências adquiridas ao longo da vida, realizado de uma forma cronológica e tendo por base o referencial de competências-chave. Em média, a profissional corrige o PRA 6 a 7 vezes.
Acompanhamento do grupo	“Normalmente, mas isto depende muito dos grupos, mas por muito que se tente fugir à padronização de	

	instrumentos à metodologia, normalmente começa-se por fazer a apresentação, fazer a coesão do grupo, fazer com que as pessoas se conheçam e percebam que há ali uma confidencialidade. Explicar as regras do jogo de uma forma mais clara possível, o que é que se espera deles e qual é a expectativa que eles tem deixá-los falar. Depois de apresentados explicar as metodologias, explicar as formas de chegar ao final do processo quais os times revistos, essas coisas todas. Apresentar o resto da equipa por a seguir são as explicitações do referencial com os formadores, os formadores vem traduzir, no fundo, aquilo que se pretende com o referencial e os exemplos práticos sobre o mesmo. Depois vem a construção da história de vida que se vai transformando em pra gradualmente há uma data previsível para a entrega dessas primeiras versões. Depois das primeiras correções com eles entram novamente os formadores para fazerem a sua correção e análise, só depois da validação é que se trabalha o júri de certificação. Depois do júri, através do plano de desenvolvimento pessoal, o PDP, onde se imaginam cenários possíveis concretos, pesquisa-se informações pela internet, fala-se com outras escolas para perceber qual é o seguimento logico da carreira daquela pessoa em termos escolares e profissionais. (...) tenho pessoas que demoram 3 anos porque entretanto, desistem e vem, nós vamos buscá-las, temos pessoas que demoram 3 meses, 4 meses. No básico média de 5/6 meses, porque tem dificuldade de escrever, é preciso acompanhá-las é preciso estar com elas, mobilizá-las trazê-las outra vez para cá. Em termos estatísticos é 6 meses para o básico, 1 ano, 1 ano e tal para o secundário”.	Geralmente, os grupos começam por ter sessões de apresentação do grupo e da equipa, depois a explicitação do referencial e posteriormente inicia-se a construção do PRA. Após a validação do portefólio pelos formadores, há um júri de certificação. Finalmente, elabora-se um plano de desenvolvimento pessoal (PDP), onde se sugerem possíveis percursos que o adulto pode seguir na continuação da sua formação. O tempo médio para a realização de um processo de básico é 6 meses e para o secundário é 1 ano.
Trabalho de equipa	“Há regras que temos cá, temos uma listagem de pessoas que vão entrando para a avaliação dos formadores, obedecem sempre a critérios baseados em data de entrega, para não prejudicar ninguém. Depois à medida que vão sendo trabalhados pelos formadores são devolvidos às profissionais ou via oral, ou via e-mail, há muitas formas depois depende de cada formador. O fato de partilharmos a mesma sala facilita, até muitas vezes de forma informal conversamos sobre os adultos. Temos reuniões também. Melhorada, há sempre lugar para melhorias. Nós temos papeis centrais aqui, sem dúvida. A organização do trabalho podia ser diferente há sempre formas de gerir melhor o trabalho, nomeadamente até na gestão do tempo. Leva-me pro campo da gestão de recursos humanos, tem a ver com funções, tarefas e tempo para as realizar. Se calhar o trabalho podia ser melhor distribuído haver mais equidade”.	A comunicação entre a equipa efetua-se de forma informal, devido ao fato de partilharem a mesma sala, por e-mail e também há reuniões de equipa. Na opinião da profissional o funcionamento da equipa pode ser melhorado, nomeadamente, ao nível da gestão de tempo e distribuição de tarefas.
Reconhecimento do trabalho	“Eu acho que as pessoas com quem estamos diretamente e tem necessidades específica valorizam imenso, os adultos sem dúvida. Porque também damos muito de nós em termos de motivação, de tempo de disponibilidade mental, física ... para que eles ultrapassem muitas barreiras que muitas vezes são fantasmas para eles durante a vida toda. Acima de tudo são quem nos valoriza e quem realmente nós tocamos e nós ajudamos. Depois a equipa uns valorizam mais outros menos... pelo público em geral... Não sei...mas apreende-se um	

	bocadinho por aquilo que as pessoas acham do processo em si. Nós todos sabemos que há uma noção negativa daquilo que se faz e deverá fazer num processo que é excelente que nos permite perceber competências e melhorá-las e dar autoestima a muita gente”.	
O formador e a Iniciativa Novas Oportunidades		
Pontos fortes e fracos da INO	“Esta necessidade de perceber que é nos recursos humanos que nós devemos apostar não é em autoestradas. Criar hábitos de estudo a uma população que negligenciou durante muitos anos os estudos e depois mais tarde acaba por não saber ambientar a este nível... é excelente parar para pensar, perceber competências, perceber necessidades, projetar futuro... não se faz assim porque as pessoas não estão habituadas a serem qualificadas. Este tempo de reflexão de projeção, de percepção de que é importante, de que é válido estudar, dá esperança dá conhecimentos e as novas oportunidades são excelentes para isso. É uma iniciativa muito boa, muito ligado aquilo que é necessário lá fora porque quando se pede as pessoas para refletirem sobre determinados temas, são temas que fazem respeito a elas próprias e muitas vezes passa-lhes ao lado... para-se para pensar para projetar futuros. Pontos fracos... eventualmente haveria necessidade de abrir um bocadinho a informação para quem diz mal, para perceberem que isto é importante que isto faz sentido, maior valorização de quem faz, maior comunicação entre centros, entre centros e escolas, trabalhando mais integrados, mais comunicação com os parceiros. Eventualmente algumas melhorias no referencial são temas que podem ser trabalhados de outra maneira, mais formação”.	Na opinião da profissional, um dos maiores pontos fortes da INO é permitir, para além do regresso à escola, perceber as necessidades das pessoas em termos de formação. Considera como pontos fracos a desvalorização social do processo, a fraca comunicação entre os centros e parceiros.
Opinião em relação às metas quantitativas	“Despropositadas em termos de números mas acho importantes e pertinentes em termos de haver objetivos, o ser humano trabalha por objetivos e por metas. Agora tem é que ser realista senão cria o sentido inverso que é a frustração, ao perceber que não se consegue atingir metas leva a que as pessoas desmobilizem completamente e é preciso ser uma pessoa muito resiliente ou então apoiar-se naquilo que os adultos nos dão em termos de sucesso. Muitas vezes nós agarramo-nos a eles e ao quanto eles nos agradecem, quanto eles movem e modificam em termos de futuro para conseguirmos motivados porque quando nos põe metas inatingíveis com o mínimo de critério de qualidade porque isto demora muito tempo, a refletir demora tempo, escrever demora tempo, mudar mentalidades demora tempo. Ter metas, excelente mas com alguma realidade”.	As metas quantitativas são despropositadas, a profissional considera serem necessárias mas deviam ser mais realistas.
Alteração das regras do processo	“Sim, falava mais com quem está no terreno, tentava arranjar maneiras de comunicar mais. Perceber realmente o impacto positivo de fazermos um bom encaminhamento, o facto de haver aqui uma preocupação com o futuro da pessoa que nos passa pelas mãos, perceber o impacto, mesmo económico desse sentido de orientação....Porque acho que morre um bocadinho quando só se vê metas acaba por fugir e não perceber	A entrevistada a postaria numa avaliação mais qualitativa, mais no

	que há aqui ganhos substanciais em termos de outro tipo de coisas que não são contabilizadas que a longo prazo dão muito engaje financeiro a um Estado”.	terreno em detrimento das metas quantitativas.
Mais-valias do Processo	“Eu acho que sim, trabalhando com adultos diretamente sem dúvida que sim...uns mais outros menos mas há sempre uma mudança, nós esperamos que fique lá a sementinha”.	A mudança que o processo proporciona a quem o frequenta é considerada a principal mais-valia do processo.

ANEXO 15 - Análise da entrevista da profissional de RVC, n.º3

Entrevistado n.º3: Profissional de RVC no CNOESFPM

Sexo: Feminino

Duração da entrevista: 44 minutos

Categorias	Transcrição (excerto da entrevista)	
Idade	“Tenho 30 anos”	
Caracterização profissional		
Habilitações	“Fiz licenciatura em psicologia desde 2005 e entretanto fiz mestrado na área forense de 2008 a 2010”	A entrevistada é Mestre em psicologia forense, trabalha nesta área há 4 anos porque sempre gostou da área e teve oportunidade de fazer formação. As suas principais funções são organizar as sessões dos adultos, e ajudar a construir o PRA com os adultos. Faz ainda parte das suas funções a participação nas reuniões, a análise do trabalho dos adultos e a inserção dos dados na base SIGO.
Tempo de trabalho na área	“Trabalho desde 2008, por isso há 4 anos”	
Funções/tarefas	“Portanto, enquanto profissional de RVC nós fazemos um bocadinho de tudo por isso é que o trabalho é interessante e não rotineiro nem é muito monótono. Nós promovemos as sessões, organizamos as sessões dos adultos, sessões individuais, fazemos as várias atividades com os adultos para ajudar na construção dos portefólios e na desocultação de competências. Depois há a parte de bastidores que são as reuniões com os formadores sobre os adultos, a análise dos trabalhos elaborados pelos adultos, a correção, dar-lhe feedback nas sessões individuais, fazer propostas de trabalho adequando a cada adulto, uns tem mais dificuldade outros mais autonomia. E também a introdução de dados de cada adulto na plataforma informática SIGO, portanto é um bocadinho de tudo e isso é que é interessante”.	
Entrada na área da formação	“Porque sempre gostei da educação de adultos e porque desde sempre ouvi falar no fato do meu avô ensinar nas horas livres na junta de freguesia e fiquei sempre com curiosidade em ir para esta área. Entretanto, surgiu oportunidade de fazer a formação na faculdade de psicologia, gostei e fiz depois a avançada e entrei nesta área e nunca mais deixei”.	Em termos de formação realizada, a entrevistada tem formação em RVC escolar e profissional. As competências consideradas necessárias passam por gostar do que se faz, domínio dos temas do referencial, calma, persistência e motivação.
Formação em EA	“Sim. Já fiz várias formações e inclusive em educação e formação de adultos na faculdade de psicologia do porto em 2008. Entretanto fiz também formação promovida pela ANQ, quer no âmbito dos processos de reconhecimento e validação escolar quer profissional”.	
Competências necessárias	“Tem que haver o gosto pelo que fazemos essencialmente, gostar do que fazemos, acho que é importante isso e depois é necessário dominarmos a língua portuguesa, termos alguma... dominarmos o referencial e os temas do referencial para conseguirmos dar os exemplos variados consoante o percurso do adulto, para os apoiarmos porque cada adulto é uma vida diferente, são experiências diferentes, áreas diferentes e temos que conseguir flexibilizar os exemplos e adequá-los aos adultos. É preciso alguma calma, persistência, também motivar-nos a nós, principalmente, para conseguirmos motivar os adultos. Pronto, essencialmente gostar-se do que se faz e sentir curiosidade, explorar a educação de adultos, estratégias e basicamente é isso”.	
A Profissional, a sua relação e interação com os adultos que frequentam o Centro		
Perfil dos Adultos com quem trabalha	“Ao longo do tempo e principalmente nos últimos meses têm havido um acréscimo de desempregados	A entrevistada identifica dois

	encaminhados pelo centro de emprego que muitas vezes é difícil trabalhá-los porque vem inicialmente por obrigação e não por iniciativa própria e alguns deles acabam por gostar e a maioria acaba por gostar. Em termos de perfil, no geral acho que agrupo em dois tipos de pessoas: uns adultos que até tiveram condições para fazer e completar a escolaridade que hoje estão a tentar completar mas que, por fatores de influência social ou porque a família deu-lhe as possibilidades todas mas por outro lado isso prejudicou-os porque acharam que não necessitavam de estudar para ter qualidade de vida. Portanto acabaram por fazer 2, 3 tentativas para terminar o ensino obrigatório e não conseguiram e agora voltaram no sentido de acabar esse projeto. E essas pessoas não tem dificuldades económicas, muitas vezes os irmãos tem licenciatura tem boas condições económicas e familiares. O outro grupo é aqueles adultos que não puderam completar a escolaridade, tiveram que ir trabalhar muito cedo para ajudar os pais economicamente e a família e foram obrigados mesmo a sair. Muitos deles de meios rurais que vieram para o porto trabalhar e que precisam agora de... até por questões de... alguns deles ficaram sem emprego agora e não tem certificado correspondente a qualificação que muitas vezes têm. Agora recorrem ao centro para fazer isso”.	grupos distintos. Por um lado, adultos que abandonaram os estudos porque quiseram, ou por outros fatores mas não porque foram obrigados. Por outro lado, um grupo de adultos que foram obrigados a sair da escola por razões económicas que vêm principalmente de meios rurais.
Razões de desistência	“Eu acho que, parte delas tem a ver com a questão de socialmente este processo ser visto como: vir cá e obter um certificado. Quando se confrontam com realmente a necessidade de um trabalho sério e que demora algum tempo e que não vai ser em 2 ou 3 meses que vão conseguir um certificado e se confrontam com algumas dificuldades ... acabam por se desinteressar. Vem com uma expectativa mal formada de que este processo é fácil e quando chegam cá e veem que vão ter que trabalhar e mostrar realmente aquilo que valem acabam realmente por desistir. Outros fatores são questões por exemplo, arranjam emprego, ou mudaram de emprego, ou problemas de saúde, problemas familiares, instabilidade familiar, muitas vezes acabam por deixar outra vez para segundo plano como aconteceu anteriormente. Acabam por dar prioridade à família e à necessidade de estarem presente”.	As razões de desistência apontadas pela profissional foram a desvalorização social do processo e o confronto com uma realidade que não corresponde à expectativa que trazem do processo. Há também outras razões relacionadas com o emprego e com assuntos familiares.
Estratégias de motivação utilizadas	“Primeiro é perceber de uma forma individual, contactar os por email, telefone e marcar uma sessão individual para perceber realmente qual é a razão que motivou a desistência. Se for alguma coisa que esteja ao meu alcance de resolver, como questão de horários, alguma dificuldade que sentiram na compreensão do referencial ou na relação com os formadores, ou comigo, pronto aí tento arranjar estratégias como decompor, dar exemplos mais acessíveis à pessoa, tentar fasear o trabalho ainda mais, tento gerir com a pessoa o tempo ou peço para vir para aqui trabalhar porque dizem que não tem espaço próprio. Proponho virem para cá estarem aqui numa sala comigo a trabalhar, ou então se são dificuldades com o computador ou língua estrangeira, encaminho para formação complementar. Tentar dar o máximo de ferramentas possíveis para o adulto completar o seu	A principal estratégia utilizada pela profissional é a compreensão da desistência, contactando adulto e tentando, quando possível resolver a origem da desistência.

	processo”.	
Principais dificuldades/Virtualidades	“Muitas vezes é disponibilidade, não só de horário mas a disponibilidade para eles fazerem este processo porque percebe-se que muitas vezes andam a correr, vivem a vida a correr, por várias razões ... a dificuldade é colocar este processo em primeiro plano porque a vida toda muitas vezes deixaram para segundo plano e tentaram muitas vezes mas não conseguiram. É a disponibilidade de horário e a disponibilidade mental por assim dizer também. Acima de tudo temos de conseguir captá-los e dizer que eles neste momento tem prioridade, tentar de alguma forma chamá-los à atenção que se estão neste projeto que se deem algum espaço a eles próprios e também uma forma de os chamar de os incentivar ...ao elogiá-los acabam por se valorizar...”.	Em termos de dificuldades no trabalho com o adulto a entrevistada refere a falta de disponibilidade dos adultos quer em termos de horário, quer motivacional.
Gestão de conflitos	“Eu normalmente uso um lema que é : se vamos fazer as coisas, vamos fazê-las bem. É a primeira coisa que eu peço para eles refletirem depois é a questão da sinceridade e do respeito uns pelos outros. Tem todos que mostrar respeito uns pelos outros. Eu nas sessões pergunto primeiro a opinião deles, deixo-os intervir livremente e depois vou mediando, tento fazê-los refletir fazer ver que também existe o outro lado. É um trabalho dinâmico temos que estar em alerta para qualquer sinal que o adulto nos dê temos de ver o que está acontecer, o que motiva qualquer alteração no comportamento do adulto”.	Para gerir os conflitos que possam surgir, a profissional propõe a reflexão e o respeito pelos outros.
Resultados conseguidos	“Eu sinto-me realizada neste trabalho, porque é óbvio que todos os adultos não certificam mas os que tem certificado tem-me dado algumas alegrias e bastante satisfação. As vezes adultos com muitas dificuldades surpreendem-nos ... e ficam motivados, são evoluções..ao nível da informática, da escrita, e é gratificante”.	Quanto aos resultados conseguidos a profissional refere sentir-se realizada e recompensada.
Identificação de expectativas	“O perfil dos adultos foi-se alterando um bocadinho ao longo do tempo. Quando eu entrei para cá eram pessoas que queriam terminar o 12º ano ou o 9º ano e havia um bocadinho de tudo mas muita gente era empregado. Predomina a questão profissional sendo que muitos deles também por uma questão pessoal, muitos já estão aposentados e querem sempre completar esse projeto que ficou inacabado”.	Na perspetiva da entrevistada, de um modo geral, os adultos procuram este processo por razões profissionais. No entanto, a realização pessoal também é identificada como uma das razões.
Acompanhamento do PRA e o trabalho de equipa		
Portefólio	“Eu normalmente digo que é um trabalho técnico no secundário digo que é um trabalho que tem que ter uma componente científica para eles também valorizarem o trabalho. Digo muitas vezes, não é vir cá contar a história de vida e ir embora, não, é contar a história das aprendizagens que adquiriram ao longo do percurso de vida. Se formos logo tentar tornar isto um trabalho técnico, eles orientam-se mesmo para as aprendizagens e tiram a parte emocional do trabalho. Na verdade é um portefólio reflexivo de aprendizagens onde tem que haver uma opinião crítica deles sobre as várias áreas, sobre os vários temas que o referencial tem para desenvolver e que tem que validar para obter uma	O portefólio é considerado pela profissional um trabalho técnico onde os adultos têm de refletir sobre o seu percurso de vida, explicitando as competências adquiridas. Em média, corrige 3 versões do PRA, quer no básico, que no secundário.

	certificação. O portefólio é um trabalho final é o culminar de um processo de reflexão que ocorre durante alguns meses sob orientação dos formadores e da profissional e que eles tem que evidenciar as competências adquiridas ao longo do percurso de vida e também ao longo do próprio processo (...) No nível básico se levar as coisas direitinhas nós conseguimos 3 versões, corrigir, devolver depende um bocadinho dos adultos. No nível secundário, é um trabalho sempre em construção mas nós pedimos primeiro uma versão autobiografia depois dou sugestões e peço uma primeira versão do portefólio e depois os formadores também vão trabalhando com eles alguns temas por isso acho que 3 versões é essencial. Depois de validado o portefólio eu costumo sempre rever se esta tudo direitinho ...”.	
Acompanhamento do grupo	(...)Depois do encaminhamento para o processo, inicialmente são sessões em grupo porque promove também a troca de ideias a discussão e isso também enriquece as reflexões e o trabalho. São sessões comigo, a profissional, e também com os formadores para explicar o referencial. Obtendo uma primeira versão do portefólio, nós começamos em sessão individual, a afinar o diamante como costumo dizer. Vamos tentar direcionar, fazer refletir essas situações de vida para os pormenores do referencial. Depois a fase da validação das unidades de competência. Entretanto, o portefólio validado, iniciamos a fase de preparação do júri de certificação, em que propomos eles fazerem uma apresentação ao júri, inicialmente damos orientações mas deixamos eles fazerem ao gosto deles. Depois é o júri de certificação e mais tarde fazemos o plano de desenvolvimento pessoal, depois de eles certificarem reunimos com eles novamente e percebemos um bocadinho os projetos que eles tem daqui para a frente e orientamos para algumas ofertas formativas, estratégias que eles podem adotar. O júri é composto pelo profissional que acompanhou o adulto, pelos formadores das áreas de competências chave e pelo avaliador externo que é o representante do ministério da educação, e pelo coordenador, representante da escola. Em relação ao tempo acho que é um bocadinho relativo mas eu penso que 6 meses para o nível básico e 11 meses para o secundário”.	Inicialmente as sessões com os adultos são em grupo, após a primeira versão do PRA as sessões passam a ser individuais. Seguidamente é a fase da validação por parte dos formadores, depois é o júri de certificação. Apos o júri é ainda necessário reunir com os adultos para decidir o plano de desenvolvimento pessoal em que se orientam os adultos para possíveis percursos adequados ao seu perfil. O processo de básico demora em média 6 meses e o secundário 11 meses. O júri é composto pelo profissional e pelos formadores que acompanharam o processo, pelo avaliador externo e pelo coordenador do centro.
Trabalho de equipa	Pronto, nós normalmente finalizamos o portefólio, o profissional analisa a primeira versão do portefólio e depois de dar sugestões e de o portefólio estar completo encaminhamos para os formadores. Esse encaminhamento passa pelo coordenador, os dados relativos aos portefólios são inseridos numa base de dados interna e depois são entregues aos formadores. Os formadores vão pegando nos portefólios tendo em conta a data de entrega do portefólio... útil para que se siga e respeite a data de entrega dos portefólios. Há sempre pontos a melhorar na interação entre a equipa porque há áreas que conseguimos fazer sessões coletivas, outras, porque o adulto tem mais dificuldade numa área se calhar precisamos de mais sessões com o adulto. E esta dinâmica acaba por ser informal, nos falamos com os formadores e as reuniões em conjunto são menos do	A comunicação da equipa ocorre de várias formas, pessoalmente, via e-mail, e através da listagem onde se encontram os portefólios para os formadores, ordenados por ordem de chegada. No entanto, a interação entre a equipa poderia ser melhorada, nomeadamente no que respeita à existência de reuniões entre profissionais e formadores.

	que o que haviam de ser ... acho que deveríamos enriquecer mas nem sempre é possível, mas tentamos fazer um esforço para haver de reuniões de discussão de casos sempre que necessário. Nos acabamos por fazer outras reuniões mas as vezes demoramos um bocadinho mais de tempo a reunir todos os formadores para discutir os casos mas também falamos muito informalmente ... mesmo por e-mail”.	
Reconhecimento do trabalho	“Eu acho que o meu trabalho é valorizado mas claro que é bom sentirmos que alguém reconhece o nosso trabalho. Eu sinto-me realizada se me sentir bem com aquilo que faço e também os adultos têm um papel muito importante nisso, os formadores claro que sim. Prefiro fazer um bom trabalho e ser reconhecido por eles mas todos os dias tento melhorar mas também estou aberta a qualquer crítica que façam ... há fases difíceis de gerir..em relação aos adultos na generalidade eu tenho tido um feedback dos adultos positivo .. estabelecemos uma relação de confiança. O meu maior reconhecimento é saber que os adultos entraram com algumas dificuldades e entretanto perceberam o que se pretendia neste projeto e saem daqui mais abertos e disponíveis para fazer mais formação. E como alguém dizia há uns tempos numa cerimónia de entrega fizeram as pazes com a escola e depois saem e querem fazer mais formação”.	A profissional sente que o seu trabalho é reconhecido e valorizado, principalmente por parte dos adultos com quem trabalha. Considera o maior reconhecimento o fato de saber que muitos adultos ultrapassaram as dificuldades e fizeram e reconciliaram-se com a escola.
A profissional de RVC e a Iniciativa Novas Oportunidades		
Pontos fortes e fracos da INO	“Os pontos fortes, o principal acho que foi a justiça da qualificação ... muitas vezes não conferem as competências de um adulto com o certificado que ele tem por isso acho que é um processo de justiça social e em termos de habilitações. A outra mais-valia que eu acho é que este país teve com esta iniciativa foi a questão mesmo da aprendizagem do querer voltar a estudar e da valorização da aprendizagem que não tinham antes de esta iniciativa surgir. A questão por exemplo do computador ... a verdade é que agora temos pessoas de todas as idades a enviar e-mail a conseguir trocar e pesquisar informação. Acho que isso foi muito importante. A questão da vontade de quererem estudar, a atualização de conhecimentos. Alguns pontos fracos acho que foi a questão da confusão das aprendizagens com a história de vida, pronto a questão que se ouve muitas vezes.. a questão da banalização que a sociedade deu a este processo e acho que muitas vezes quem fala não está por dentro das coisas e fala do que não sabe pronto e acho que foi um bocadinho negativo esta questão. Acho que é injusto para os adultos que se esforçam e fazem um bom trabalho e para os profissionais que estão envolvidos neste projeto e trabalham seriamente. Ninguém defendeu este processo como devia ser defendido ...”:	Os pontos fortes indicados pela entrevistada têm a ver com a justiça social do processo em reconhecer as competências das pessoas e com a valorização da aprendizagem e do conhecimento que a iniciativa reforçou. Em termos de pontos fracos apontou a questão da banalização social desta iniciativa, tornando-se injusto para os adultos e para os profissionais, sem que tenha sido defendido.
Opinião em relação às metas quantitativas	“Acho que são muito ambiciosas para o trabalho que requer... nós não queremos certificar adultos queremos qualificá-los. Na minha opinião acho que são muito ambiciosas, acho que devem ser reformuladas porque é impossível fazer um trabalho sério cumprindo essas metas”.	Na opinião da profissional as metas são demasiado ambiciosas para o trabalho que requer o processo. Em termos de alteração do processo a profissional referiu a

Alteração das regras do processo	“Eu gostava de ter mais tempo para trabalhar, para explorar mais os adultos, os seus conhecimentos isso poderia ser mudado com o número de horas obrigatórias dos adultos nos centros e gostava também que fosse obrigatório eles terem mais formação e mais tempo aqui no processo. O fato de estarem mais tempo aqui ajudava a que fizessem um melhor trabalho”.	reformulação das metas quantitativas e o aumento do tempo de permanência dos adultos no centro.
Mais-valias do Processo	“As mais-valias para o adulto muitas vezes são as da questão profissional, há empresas que não valorizam mas muitas delas valorizam o fato de terem o 12º ano. A outra questão é quando precisam do 9º ano o atingir dessa meta permite-lhes fazer formações que até então não podiam. O reconhecimento social, o fato de poderem dizer que tem o 12º ano ou que tem o 9º na traz muita satisfação e realização para além disso a questão das famílias, dos filhos verem os pais a estudar novamente isso também ajuda a que os próprios filhos valorizem mais a escola ... para a sociedade este processo foi importante porque realmente fez mexer muitas pessoas e fez evoluir em termos de cidadania, de necessidade da fazer mais formação de diagnóstico das necessidades e enriquecem bastante a sociedade como é óbvio não é?”.	As mais-valias identificadas referem-se à elevação da certificação e o impacto que tem quer na sociedade quer na família, principalmente como um exemplo para os filhos. Mais-valias em termos de cidadania e aumento da formação.

ANEXO 16- Análise da entrevista do formador

Entrevistado n.º4: Formador no CNOESFPM

Sexo: masculino

Duração da entrevista: 45 minutos

Categorias	Transcrição (excerto da entrevista)	Síntese
Idade	“58”	No que respeita à caracterização profissional do entrevistado, resumidamente o formador é licenciado em filosofia e a área que assegura é Cidadania e Profissionalidade, há 6 anos que se encontra no Centro. Entrou no Centro pelo convite da direção aquando da sua integração no Centro. Ao longo deste tempo o formador teve alguma formação na área de EA, mais especificamente em RVCC.
Caracterização profissional		
Habilitações	“Licenciatura em filosofia”	
Tempo de trabalho na área	“prai há 6 anos talvez, não sei ao certo, mas tamos em dois mil e doze hmm sim prai 6 anos”	
Área de formação no CNOESFPM	“Cidadania e Profissionalidade”	
Entrada na área da formação	“Foi por convite dos meus colegas que estavam no Centro e na direção da altura (...) não sei muitos pormenores mas sei que fui convidado e aceite (...) principalmente porque no início isso tinha a ver com a formação que se fazia para vir trabalhar para o centro (...) e eu como gosto de fazer formação acabei por juntar uma coisa à outra e acabei por me meter e cá estou”.	Quanto ao papel do formador no Centro, sabemos que acompanha apenas o nível secundário e que as suas funções passam por realizar a explicitação do referencial, sessões de reflexão sobre o trabalho dos adultos. A explicitação é a apresentação do referencial de competências-chave aos adultos. As sessões de reflexão com os adultos consistem no acompanhamento do trabalho em relação às unidades referentes à área de CP.
Formação em EA	“Mais até do que educação de adultos, mesmo específica, mesmo para o RVCC. Portanto essa formação que eu referi há bocadinho que me levou a vir aqui para este centro ela estava toda orientada para a Educação de Adultos e em particular para o processo de RVCC (...) como disse fiz bastante, dois dias em lisboa...três ou quatro aqui na faculdade de engenharia do porto...depois na ESSE (...)”.	
Papel do formador no Centro		
Níveis que acompanha	“só secundário”	
Funções enquanto formador	“(…) portanto reconhecimento e avaliação de competências. Portanto, a minha intervenção junto dos formandos tem a ver com um primeiro momento em que há explicitação do referencial (...) três ou quatro sessões depois faço uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos formandos (...) a explicitação é uma reunião com os formandos do grupo em que se explica, pormenoriza, enfim, explica e elucida as questões do referencial o que é que é, digamos assim, suposto que eles possam pôr no PRA. Depois na reflexão, essa posterior reunião com os formandos já tem a ver com o trabalho que eles entretanto fizeram e nessa altura muitos deles já apresentam, digamos assim, mais desenvolvido (...) alguns até com algum desenvolvimento com algumas páginas e aí eu já me posso pronunciar sobre aquilo que eles fizeram a ver se está bem, se evidencia ou não a competência e portanto dar-lhe algumas orientações porque já tenho uma base de partida”.	
Interação com os Adultos		
Formação aos Adultos	“Não, nunca.. em CP aqui nunca dei porque realmente a área de CP no secundário é uma área que, digamos assim, dificilmente um formando que é orientado para o secundário de RVCC pressupõe que já tem uma capacidade, capacidade bastante assinalável de	

	autonomia, de reflexão, etc, etc.. senão não é encaminhado para o 12º ano e portanto em termos de cidadania normalmente não se nota necessidade para isso (...) o que acontece as vezes é pequenas sessões individuais de acompanhamento mas é mais para desenvolver uma área ou indicar a alguns adultos que tem um bocadinho mais de dificuldade. É pontual e nunca com aquele caracter de formação”.	
Modo de exercer a formação	Não se aplica.	O entrevistado, dada a natureza da própria área não tem muito contato com os adultos mesmo assim consegue detetar que, de um modo geral, os adultos procuram este processo por questões de realização pessoal.
Identificação de expectativas	“ (...) eu acho que eles procuram não é tanto uma melhoria na área profissional mas é mais uma realização pessoal e eventualmente também a prossecução dos estudos. Eu antes, quando digo antes, aqui há uns anos tinha a percepção que a procura deste tipo de processo, Rvcc, era mais virada para obter o 12º por questões, digamos assim, de trabalho de emprego (...)”	
Perfil dos Adultos com quem trabalha	“Eu diria que o perfil mais geral dos adultos são pessoas que realmente tiveram um percurso escolar um pouco difícil e fundamentalmente devido a questões económicas, eu creio, e portanto sendo assim situam-se num estrato social relativamente baixo (...) nas cidades, a maior parte das pessoas que aparecem daqueles oriundos da cidade são digamos assim da periferia da cidade dos bairros sociais, aparece muita gente que nasceu e que viveu pelo menos a primeira infância nos bairros ou então da periferia da cidade (...) Depois há uma outra categoria de pessoas ou conjunto (...) do interior, também há bastante gente que vem de Trás-os-Montes, do Minho (...) na procura naturalmente da melhoria de condições económicas (...) vieram trabalhar e agora mais tarde retomam os estudos (...) Portanto para responder à pergunta inicial o estrato social a origem social diria que é de fato uma origem social bastante baixa”.	Em relação ao perfil dos adultos o formador refere que são adultos com percurso escolar difícil, de classe social baixa e de dupla proveniência. São, sobretudo, adultos que vêm essencialmente da periferia e dos bairros das cidades e aqueles que migraram sobretudo do interior para a cidade.
Principais dificuldades/Virtualidades	“O que noto as vezes é mais uma dificuldade de tempo (...) muitas das pessoas, senão a maior parte, trabalha e portanto o tempo disponível não é muito, e portanto, a resposta que eles dão às vezes dilata-se no tempo (...) outra dificuldade também é a compreensão das coisas, não chego a perceber se eles compreendem e depois tem dificuldade em fazer se eles nem sequer chegam a compreender e depois por isso não o fazem. (...) Acho que a maior virtualidade acho que é a criação de uma atitude diferente relativamente ao conhecimento, e à escola (...) Relativamente ao conhecimento porque quando estes adultos se dispõem depois de um dia de trabalho se dispõem a vir pra escola e sair daqui tarde e depois fazer o trabalho, acho que isso revela realmente o reconhecimento de um valor que o conhecimento, o saber têm (...) o fazer retornar as pessoas à escola, o valor da formação, da formação continua e muitos deles reconhecem isso até explicitamente nos textos que fazem. Portanto, a importância do conhecimento da formação (...)”.	As principais dificuldades identificadas são a falta de tempo por parte dos adultos, condicionando o desenvolvimento do processo e a incapacidade de compreensão do que lhes é pedido para a realização do portefólio. A principal virtualidade resultante do trabalho com os adultos é a criação, por parte dos adultos, de uma nova atitude perante o conhecimento e a formação, bem como o reconhecimento do valor da aprendizagem.
O formador e a Iniciativa Novas Oportunidades		
Pontos fortes e fracos da	“Dos pontos fortes, eu acho que é realmente o valor do	

INO	saber, o valor do estudo, esta cultura, a pessoa ter uma visão mais refletida mais critica sobre o próprio mundo que vivemos (...) Portanto o ponto forte é precisamente esse do retorno à escola do criar hábitos culturais de reflexão, de criar cidadãos mais ativos mais conscientes, acho que é elevar o patamar cultural até do país acho que é o ponto fundamental do CNO (...) As novas oportunidades poderiam ser uma revolução do nível cultural do país, substituindo a televisão pela frequência de um centro de novas oportunidades acho que o nosso nível cultural elevar-se-ia muito. O espantilho das metas leva o Centro a acelerar e depois começa a haver estratégias para nos aproximarmos das metas. Realmente acho o ponto mais fraco do sistema, tanto do CNO como da escola. As metas são boas em termos de orientação mas não pode ser aceitável do ponto de vista da prática pedagógica”.	As consequências positivas da Iniciativa têm a ver principalmente com o retorno à escola, com a criação de hábitos culturais, tornando os cidadãos mais ativos e elevando o patamar cultural do país. Por outro lado, os pontos mais fracos prendem-se com a questão das metas quantitativas impostas aos Centros.
Opinião em relação às metas quantitativas	“Isso aí acho que é o pior defeito dos centros e da educação em geral, eu compreendo que haja metas, evidentemente, mas não se pode definir e atuar na educação em termos de objetivos meramente quantificáveis (...) Isto é, o centro tem de ter tantos certificados e, se não tiver tantos certificados, está em risco a própria sobrevivência do centro por causa do financiamento. Isso leva a que muitas vezes se acelere indevidamente o processo (...)	O formador posiciona-se claramente contra a existência das metas quantitativas nos termos em que estas se encontram.
Alteração das regras do processo	Eu alteraria a questão das metas. Acho muito bem a avaliação do centro mas tem de ser das práticas, ver os pras, ver os júris. (...) Não me quero estender muito porque também não estou dentro dos meandros mas tanto quanto me apercebo, como formador, este ano houve uma avaliação ao centro, esta avaliação foi feita aqui nos papéis, não vi nenhuma avaliação em nenhum júri de certificação. Presumo que tenham feito leitura dos pras, não sei, não estive metido nisso mas em todo o caso a avaliação tem de ser na prática. (...) O nosso centro não cumpriu as metas porque não havia como cumprir, mas cumpriu a qualidade, ou seja, aqueles que saíram, saíram como deve ser. Uma outra coisa que eu mudava também era o júri de certificação porque acho que é uma redundância e é quase uma perda de tempo porque o adulto quando vai a júri ele já está validado (...) fazer do júri um verdadeiro júri (...) as coisas são diferentes mas isso não invalida que a pessoa num júri questione as coisas e que a pessoa mostre que sabe mas mais concreto mais virado para o conhecimento. Acho que nos júris fica por apresentar a nossa vida o nosso currículo e interação. Esta ultima acho que lhe dava credibilidade (...) e acabava com as metas ou se não acabasse pelo menos não lhe dava o valor e importância que têm a ponto de decidir se o centro continua ou deixa de continuar. Isso é dramático, uma coisa são os princípios outra coisa são as práticas. Valorizaria uma avaliação dos centros que não a questão das metas, as metas seria um ponto a considerar mas nunca o decisivo”.	Os dois aspetos que o formador alteraria relativamente ao processo passam pela questão da avaliação dos centros, retiraria a ênfase das metas quantitativas apostando numa avaliação mais qualitativa relacionada com a avaliação das práticas. Por outro lado, o segundo aspeto relaciona-se com a etapa final do processo, o júri de certificação. Tornando o júri mais credível através de maior interação entre o adulto e o júri. Em termos de mais-valias para a sociedade e para o individuo, o formador considera, sobretudo, importante a elevação do nível cultural, maior abertura para aprender e para refletir, desenvolvimento de atitudes mais pró-ativas e maior sensibilidade perante as situações.
Mais-valias do Processo	Está ligada uma coisa à outra porque trás regalias para o adulto e para a sociedade (...) em resumo aquilo que é	

	mais importante tem a ver com a elevação do nível cultural. Eu prefiro ter um país com um nível cultural mais alto é bom para todas as pessoas têm uma outra atitude perante a vida, perante os concidadãos. Todos saem daqui melhor do que entraram em termos de abertura para aprender, abertura para outras coisas de reflexão e isso é naturalmente uma mais-valia do processo para o país e para os adultos (...) Do ponto de vista individual, o contato com os formadores e com outros colegas, muitos falam disso, de novas perspetivas, de coisas que nunca tinham pensado e que decorre muito do contato com os profissionais, com formadores, com os colegas (...) leva a atitudes mais pró-ativas, uma atitude mais aberta, uma sensibilidade maior para as coisas.	
--	--	--

ANEXO 17 - Análise da entrevista da formadora

Entrevistado n.º 5: Formadora no CNOESFPM

Sexo: Feminino

Duração da entrevista: 40 minutos

Categorias	Transcrição (excerto da entrevista)	Síntese
Idade	“42”	Em termos de caracterização profissional, o entrevistado é licenciado em línguas e literaturas modernas e assegura a área de Linguagem e comunicação há 5 anos. Trabalha neste centro por convite do antigo presidente da Escola e não teve muita formação na área, apenas uma formação promovida pela ANQ.
Caracterização profissional		
Habilitações	“Licenciatura em Línguas e literaturas modernas”	
Tempo de trabalho na área	“Há 5 anos”	
Área de formação no CNOESFPM	“Linguagem e comunicação e cidadania e empregabilidade”	
Entrada na área da formação	“Foi por convite/imposição do antigo presidente do conselho executivo da escola”	
Formação em EA	“Apenas uma formação prai há 3 anos uma formação promovida pela ANQ. Foram dois ou três dias de formação mas era basicamente em termos de saber em que consiste o processo Rvcc já eu estava a trabalhar há uns meses”	Quanto ao seu papel no centro, enquanto formadora assegura o nível básico. As funções que desempenha passam por realizar a explicitação do referencial de competências-chave, o reconhecimento de competências dos adultos e a formação complementar aos grupos.
Papel do formador no centro		
Níveis que acompanha	“Basicamente nível básico embora de vez em quando pegue em algum de secundário mas é residual...”	
Funções enquanto formador	“Há um grupo, há uma determinada sessão no principio do cronograma que os adultos tem que cumprir em que faço a explicitação do referencial, depois há uma outra sessão a seguir em que é o reconhecimento das competências, por vezes entre o reconhecimento e o final das sessões que os adultos tem com as profissionais eu posso ir a mais alguma sessão fazer mais algum acompanhamento tudo no sentido do reconhecimento das competências...depois no final disso há a formação complementar que faço na área de linguagem e comunicação.”	A formadora dá formação aos adultos em linguagem e comunicação quando estes necessitam. Por norma, necessitam quase sempre e é na escrita que demonstram mais dificuldade.
Interação com os Adultos		
Formação aos Adultos	“Dou formação em linguagem e comunicação, quando eles precisam de formação, quando é detetada alguma dificuldade ou lacuna nos adultos...mais a nível de escrita dos adultos do que propriamente nas outras unidades de competência... ai é feita uma pequena formação para aquele grupo de adultos. Neste tempo todo, tive talvez meia dúzia de adultos que dispensei da formação...talvez nem tantos...mas basicamente na grande maioria assistem á formação toda.”	

Modo de exercer a formação	“Há linhas orientadoras que é o que eu sigo à partida e a formação incide basicamente na unidade da escrita depois é que conforme os grupos são definidos os planos de ação para cada um dos grupos porque uns podem ter mais lacunas num aspeto e outros noutra aspeto. Conforme as necessidades do grupo, sim, conforme as dificuldades que eles vão trazendo depois vou adaptando ... Não há um programa rígido há linhas orientadoras apenas”.	A formação segue algumas linhas orientadoras mas o programa vai-se adaptando aos grupos conforme as necessidades que apresentam
Identificação de expetativas	“É assim as expetativas que eles tem ao longo do processo dependem muito... os primeiros adultos que tive vinham no sentido em que precisavam de ter um papel, de ter o 9º ano e tinham as expectativas mais a nível profissional porque precisavam mesmo daquele papel ... E eram adultos com competências e com muita facilidade.. queriam mesmo obter o reconhecimento e o reconhecimento era feito com muita facilidade. Com o decorrer do tempo e com a má imagem que o processo foi passando eles começaram a vir para aqui com as expetativas muito baixas ...as expectativas eram de que aqui não se aprendia nada (...) Há uma parte que vem por questões de realização pessoal, há parte que ainda vem por questões profissional porque precisa e agora começam a surgir aqueles que vem porque são obrigados a vir”.	Os primeiros adultos que frequentaram o processo tinham como principal objetivo a obtenção da equivalência ao 9º ano por questões profissionais. Eram adultos com muitas competências que concluíam o processo com facilidade. Mais recentemente os adultos procuram o processo mais por questões de realização pessoal, apesar de ainda se encontrar aqueles que procuram o processo por questões profissionais. Mais recentemente encontram-se adultos a frequentar o processo que são obrigados a fazê-lo.
Perfil dos Adultos com quem trabalha	“É muito díspar acho eu ... Se calhar este últimos em termos de classe social, socio- económica parece-me baixa, baixa/media ...mas no princípio dos processos não ... embora houvesse, mas eram de classe social socioeconómica até elevada, pessoas com poder de compra, cargos de chefia ou donos de empresas por exemplo. Portanto o público está a variar...agora talvez porque são obrigados, porque estão desempregados, aí é uma classe social mais baixa/media baixa. Evidentemente isso também tem uma consequência de nível cultural ... estavam mais preparados, portanto eram pessoas que viajavam, que liam, tinham alguma bagagem cultural e alguma desenvoltura e vou notando que têm cada vez menos. Há muitas pessoas que vem para este processo que acabam por demorar muito a fazer o processo precisamente porque não tem perfil para este processo em primeiro lugar porque batem logo numa coisa essencial que é a questão da escrita tem graves problemas na escrita e graves problemas em passar para o papel o que quer que seja portanto aí é logo um obstáculo (...) uma coisa que eu tenho vindo a notar é que tem aparecido muita gente nova, estou a falar nova	Em termos de classe a entrevistada identifica os adultos como sendo de classe baixa. Pelo contrário, nos primeiros processos os adultos pertenciam a classes médias/altas. Portanto no início eram adultos mais preparados para o processo, sendo que atualmente há muitas

	entre os 19 e talvez 23 anos para fazer o processo RVC de 9º ano. (...) Não conseguiram fazer o 9º no seu percurso normal e estamos aqui a falar de uma altura, e acho que isso é que é grave, em que a escolaridade obrigatória é o 9º ano, eles saíram da escola e não têm o 9º ano”.	peessoas a fazer o processo que não têm perfil para o fazer. Por outro lado, há também cada vez mais pessoas novas a frequentar o processo, dos 19 aos 23 que não concluíram o 9º ano no ensino regular.
Principais dificuldades/Virtualidades	“(…) em termos gerais, as virtualidades acho que é a que salta mais é a questão da troca de experiencias como as pessoas são de diversos tipo não é.. de várias profissões, classes sociais, em termos socio económicos portanto e há aí uma riqueza de experiências muito engraçada (...) A nível de dificuldades é aquilo que eu falei anteriormente tem a ver com o eles acharem que o processo não é válido, é preciso desmontar isso e às vezes pode trazer ali alguns problemas. Outra resistência que eu acho que acontece, e isso tem a ver com o tipo de processo, é a questão de eles terem de escrever sobre a vida deles, e aí às vezes é muito complicado porque eles às vezes não conseguem perceber o que têm de escrever; Não é a privacidade deles o que eles tem de escrever, é as experiencias de vida, e é as experiencias de vida no sentido que lhes deram alguma aprendizagem através das quais eles conseguiram desenvolver algumas competências. E eles têm muita dificuldade em perceber isso porque também falha aqui outra coisa que é a capacidade de reflexão, porque não têm, não está treinada (...) não conseguem ter capacidade de reflexão sobre a experiência de vida que lhes permitiu desenvolver determinadas competências ou até dar-lhes determinadas conhecimentos”.	A principal virtualidade é a troca de experiencias visto que existe uma interação entre pessoas com experiencias de vida muito ricas e muito diferentes. As principais dificuldades passam pela resistência dos adultos ao processo, seja porque não o consideram válido, seja porque não entendem a natureza do processo. Muitos deles têm dificuldades de reflexão sobre as competências que foram adquirindo ao longo da vida.
O formador e a Iniciativa Novas Oportunidades		
Pontos fortes e fracos da INO	“É assim, eu acho que teoricamente a iniciativa é muito boa, está bem pensada, porque realmente há pessoas que tem uma vida tao rica, mesmo não tendo o percurso escolar, mas tem uma vida tao rica que conseguem ter um desempenho tao bom, pode se dizer em alguns casos até melhor que alguém que teve um percurso escolar dito normal; e esta iniciativa em realmente reconhecer estas competências a estes adultos (...) eu acho que é de salutar e acho que é muito boa (...) Agora o problema é quando se começa a cair em exageros, a tal questão como dizia há bocado, digamos, em que o perfil não é o mais adequado para o processo RVC; deviam seguir outro percurso, o problema é que não há alternativas e as alternativas que há são os EFA mas demoram muito tempo a começar ou não têm vagas que os adultos querem. Há uma serie de contingências que acabam por empurrar um bocado os adultos para o processo RVC e esse acho que acaba por	O principal ponto forte da iniciativa tem a ver com a sua pertinência uma vez que permite reconhecer competências adquiridas através da experiência de vida dos atores sociais. O principal problema tem a ver com o alargamento do processo a adultos que não têm o perfil mais adequado para o processo. Ter adultos certificados pelo processo RVC fragiliza o processo.

	ser um ponto fraco porque acabamos por ter adultos certificados no processo RVC que não deviam ser certificados”.	
Opinião em relação às metas quantitativas	“Metas pré-estabelecidas completamente ilógicas, sem ... sem sentido e de alguém que não faz a mínima ideia do que é isto no terreno. Isso acaba por ir arrastando os centros que acabam por levar e por aceitar e por andar com alguns adultos no processo RVC quando eles não deveriam estar lá, porque depois também há este lado, temos metas para atingir (...) Portanto e se não tivéssemos o peso das metas se calhar isto podia funcionar de outra maneira”.	Metas ilógicas e sem sentido. Metas desajustadas em que a obrigatoriedade de as cumprir tem como consequência a permissão de frequência por parte de adultos que não têm perfil para o frequentar.
Alteração das regras do processo	Sim, já a questão das alternativas ao processo RVC e a questão das metas. Não quer dizer que não pudessem existir, agora teriam que existir duma outra maneira, se calhar uma avaliação mais qualitativa. Se calhar em vez de ser por números, se calhar a entidade que regulamenta isto devia vir ao terreno e ver como é que as coisas funcionam, por que é que aquele centro só atingiu aqueles números e não atingiu mais números e por que razão é que isso acontece. Se calhar isso acontece porque o centro exige um trabalho muito mais regular, muito mais metódico muito mais sistemático não sei. (...) A questão de se houver e for mais fácil o acesso a outros percursos formativos, se calhar há determinados adultos que não vão para o processo RVC e aí vamos valorizar o processo RVC não é? Porque realmente virá quem tem perfil para fazer o processo RVC (...) É como aquela questão de que quem faz processos RVC de básico não pode fazer processos RVC de secundário nós sabemos que isso não está a acontecer (...) e isto está ligado à pressão de atingir as metas, como consequência vai ter a má imagem do processo RVC (...)”.	Alteração das alternativas ao processo RVC para que os adultos possam frequentar os percursos que melhor se adequam ao seu perfil. Implementar uma avaliação mais qualitativa, mais presencial, apostar na compreensão do funcionamento dos centros em vez de avaliar apenas os números conseguidos.
Mais-valias do Processo	“(…) quando temos um adulto que realmente tem competências e que consegue certificar sem problema nenhum, porque realmente tem as competências para o nível a que se propõe certificar, tem essa mais valia. E depois sabemos que lhe pode permitir subir na carreira, mas por outro lado, mesmo não sendo nesta perspetiva, acho que acaba por ser sempre bom porque ele acaba por ficar sempre alerta para determinadas coisas e saem daqui a saber um bocadinho mais. Todos acabam por dizer isso que saem daqui a saber um bocadinho mais e com vontade de ir mais além, ou seja, com vontade de fazer outras formações (...) o despertar para o conhecimento despertar para a formação... também acho que acaba por haver uma reconciliação com a escola surge uma reconciliação com a escola, ver que a escola afinal não é aquilo que eles pensavam até porque em principio já passou algum tempo (...)”	Uma das mais-valias do processo para o adulto tem a ver com o fato de permitir competências a quem realmente as adquiriu. Esse reconhecimento pode permitir uma ascensão a carreira. Para além disso a frequência do processo desperta interesse pelo conhecimento, pela formação, os adultos saem do centro a saber mais e com mais vontade de aprender. De um modo geral, o processo tem contributos positivos para todos.

	mas há, há qualquer coisa que muda e desperta qualquer coisa mas eles ficam alerta pronto há uma atitude ligeiramente diferente. Agora ... vem muito mais motivados aqueles que tiveram que sair da escola por algum motivo ,não porque se zangaram com a escola mas porque saíram da escola por algum motivo ou porque tiveram que ir trabalhar. Ou seja, um fator externo à escola que os obrigou a sair da escola, esses vêm muito mais motivados aí mas muito mais. (...) Quem vem zangado com a escola e obrigado, ou porque não conseguiu ou porque não se identificou ... talvez porque não houve acompanhamento certo da escola na devida altura para eles terem sucesso. Pois agora é muito mais complicado e portanto a motivação é muito menor. Mas no global sim ... cumpre o objetivo ... eu não acho que isto deva acabar, mas acho que deve ter alguns ajustes. Há aqui coisas que se deve mexer mas acho que a experiência é para continuar, faz todo o sentido, de facto faz todo o sentido”.	Apesar de haver mais motivação por parte daqueles que saíram da escola devido a fatores externos à sua vontade, todos de um modo geral saem do processo com uma atitude diferente.
--	---	---

ANEXO 18- Grelha horizontal das entrevistas dos formadores e das profissionais de RVC

Síntese das entrevistas	
Pontos fortes e fracos da INO	Os pontos fortes indicados têm a ver com a justiça social do processo em reconhecer as competências das pessoas e com a valorização da aprendizagem e do conhecimento que a iniciativa reforçou. De um modo geral, os entrevistados afirmaram como ponto forte o fato de o processo permitir, para além do regresso à escola, criar hábitos culturais, tornando os cidadãos mais ativos e elevando o patamar cultural do país e ainda perceber as necessidades das pessoas em termos de formação. Por outro lado, apontaram ainda a pertinência do processo, uma vez que permite reconhecer competências adquiridas através da experiência de vida dos atores sociais. Em termos de pontos fracos apontou a questão da banalização social desta iniciativa, através do alargamento do processo a adultos que não têm o perfil mais adequado para o processo, tornando-se injusto para os adultos que realmente se enquadram no processo e para os profissionais. Para além da desvalorização social do processo, todos os entrevistados consideraram a existência das metas quantitativas impostas aos Centros.
Opinião em relação as metas quantitativas	Na opinião da profissional as metas são demasiado ambiciosas, despropositadas, irrealistas, ilógicas e desajustadas em que a obrigatoriedade de as cumprir tem como consequência a permissão de frequência por parte de adultos que não têm perfil para o frequentar. A posição dos entrevistados em relação às metas quantitativas é claramente contra a existência das metas quantitativas nos termos que estas têm sido impostas aos centros. Por outro lado, sugerem a aposta numa avaliação de cariz mais qualitativo.
Alteração das regras do processo	Em termos de alteração todos apontaram a reformulação das metas quantitativas e a implementação de uma avaliação mais qualitativa, no terreno, avaliando as práticas.
Mais-valias do processo	As mais-valias identificadas referem-se á elevação da certificação e o impacto que tem quer na sociedade quer na família, principalmente como um exemplo para os filhos. Mais-valias em termos de cidadania e aumento da formação. A mudança que o processo proporciona a quem o frequenta é considerada a principal mais-valia do processo. Uma das mais-valias do processo para o adulto tem a ver com o fato de permitir reconhecer competências a quem realmente as adquiriu. Esse reconhecimento pode permitir uma ascensão na carreira. Uma das mais-valias apontadas tem a ver com o despertar do interesse pelo conhecimento, pela formação, com o fato de os adultos saírem do centro a saber mais e com mais vontade de aprender. De um modo geral, o processo tem contributos positivos para todos. Em termos de mais-valias para a sociedade e para o individuo consideraram a elevação do nível cultural, maior abertura para aprender e para refletir, desenvolvimento de atitudes mais pró-ativas e maior sensibilidade perante as situações.