

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

**As Desistências no Processo de Reconhecimento, Validação e
Certificação de Competências**

Dina Sofia de Carvalho Bernardo

**CICLO DE ESTUDO CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Educação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

**As Desistências no Processo de Reconhecimento, Validação e
Certificação de Competências**

Dina Sofia de Carvalho Bernardo

**CICLO DE ESTUDO CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Educação de Adultos

Trabalho de Projeto Orientado pelo Prof. Doutor Rui Canário

2011

DEDICATÓRIA

Este meu trabalho dedico-o àqueles que fizeram de mim a mulher que hoje sou, pelos valores que me transmitiram e pelas aprendizagens que sempre me permitiram fazer, os meus pais, muito especialmente à minha mãe, que sempre acreditou em mim e me deu força para abraçar este projeto.

A uma pessoa muito especial, que apesar de estar longe, está sempre perto através dos meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Rui Canário pela sua disponibilidade, exigência, crítica e incentivo. Obrigada pelas orientações e conhecimentos infundáveis.

Às minhas colegas e amigas de “jornada”, Liliana de Carvalho e Maria do Rosário Antas, que me incentivaram nos momentos de maior desconforto devido à falta de tempo para me dedicar a este trabalho. Pelas viagens que fizemos juntas em que partilhámos experiências, discutíamos as abordagens das aulas de Mestrado. Pelas lágrimas e sorrisos que tantas vezes partilhámos..

Ao CENFIM por me ter possibilitado fazer este projeto facultando-me sempre os dados importantes e necessários para o meu estudo.

Em especial à Dr^a Cristinas Botas, Diretora do CENFIM de Caldas da Rainha pela força que me transmitiu desde o início, pelo facto de sempre acreditar nas minhas capacidades e me dispensar de muitos dias de trabalho.

Aos meus amigos, aqueles que me ajudaram, acreditaram em mim e me deram forças para terminar este projeto de vida. Eles fizeram-me acreditar que eu seria capaz.

A todos os entrevistados (profissionais RVCC, formadores e adultos), ao Padre Ricardo e ao Dr^o Almiro Lopes, que aceitaram participar neste trabalho através da sua opinião e partilha;

Especialmente à minha mãe, pela sólida formação e apoio que me proporcionou.

No dicionário, viagem é definida como “o ato de ir a um lugar mais ou menos distante” É também “a descrição do que se viu ou aconteceu durante um passeio ou jornada”. Assim, registar o que se contemplou e viveu, capturar momentos e imagens, fazem parte integrante das viagens.

Qualquer viagem proporciona a possibilidade de nos deslumbrarmos com paisagens, costumes, cores, sons, saberes... Qualquer que seja o itinerário que perseguimos, as descobertas que fazemos levam-nos a viajar dentro de nós próprios e a desvendar percursos interiores que tantas vezes conhecemos.

Quando se viaja, perto e longe, cedo e tarde, adquire-se outros significados, porque o espaço e o tempo fogem da tirania do dia a dia. Feita de paragens e desvios, avanços e recuos, encontros e desencontros, na viagem a ordem é outra.

A vida não é mais do que uma viagem.

RESUMO

Este trabalho será realizado no âmbito da minha experiência profissional com adultos pouco escolarizados, nomeadamente os que, devido à pouca escolaridade, procuram ajuda nos Centros de Novas Oportunidades.

O contacto com estes adultos que, por motivos vários, abandonaram a escola ainda em criança, fez-me refletir, partilhar perspectivas, incertezas e paradoxos na busca perseverante de respostas necessárias na promoção sempre espinhosa e exigente desse propósito mais nobre da Educação de Adultos que é o da transformação social e do desenvolvimento das pessoas, tendo em conta a historicidade das suas realidades concretas e contextualizadas.

Este Projecto de Intervenção foi desenvolvido no domínio da Formação de Adultos, mais concretamente a nível do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e tem como principal objectivo reduzir o número de desistências registadas no processo de RVCC nos Centros de Novas Oportunidades do Centro de Formação de Metalurgia e Metalomecânica de Caldas da Rainha.

Este estudo empírico foi desenvolvido através da exploração documental, da análise e testemunhos de adultos que por diversos motivos desistiram do Processo de RVCC.

Seguiram-se as entrevistas semi-directivas a adultos que desistiram do processo de RVCC e aos profissionais RVCC que os acompanharam assim como aos formadores das diversas áreas de competências-chave.

Apresento uma caracterização do público alvo e o motivo que os fez abandonar o Processo de RVCC.

Por fim, deixo um plano de intervenção que foi adotado no Centro de Novas Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha como forma de, não só diminuir o número de desistências mas também trazer de volta ao CNO alguns dos adultos que, por diversos motivos, tinham abandonado Processo de RVCC.

RESUMÉ

Ce travail sera réalisé selon mon expérience professionnelle avec des adultes peu scolarisés, notamment ceux qui ont peu de scolarité, et qui recherchent de l'aide dans les Centres de Nouvelles Opportunités.

Le contact avec ces adultes qui pour des raisons diverses ont abandonné l'école encore enfant, m'a fait réfléchir, partager des perspectives, des incertitudes et des paradoxes dans la recherche persévérante de réponses nécessaires dans la promotion toujours épineuse et exigeante de ce propos très noble de l'éducation d'Adultes qui est la transformation sociale et le développement des individus, tenant compte de leur histoire, de leurs réalités concrètes et contextualisées.

Ce projet d'Intervention a été développé dans le domaine de la Formation d'Adultes, plus concrètement au niveau de la Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences (RVCC) et a comme principal objectif réduire le nombre d'abandons enregistrés dans ce processus RVCC dans les Centres de Nouvelles Opportunités du Centre de Formation de Métallurgie et Mécanique de Caldas da Rainha.

Cette étude empirique a été développée à travers l'exploration documentaire, de l'analyse et témoignages d'adultes qui pour diverses raisons ont abandonné le processus RVCC.

Ont suivis les entrevues semi-directives aux adultes du processus RVCC et aux professionnels RVCC qui les ont accompagnés bien comme aux formateurs des divers secteurs de compétences-clef.

Je présente une caractérisation du public ciblé et le motif qui les a fait abandonner le Processus RVCC.

Pour finaliser, je laisse un plan d'intervention qui a été adopté dans le Centre de Nouvelles Opportunités du CENFIM de Caldas da Rainha pour diminuer le nombre d'abandons mais aussi pour faire revenir au CNO certains adultes qui pour diverses raisons ont abandonné le Pocessus RVCC.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	7
RESUMÉ	8
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	16
Autobiografia Profissional.....	16
A primeira intervenção no ensino.....	17
A escola de Hotelaria e Turismo de Santarém e o meu crescimento profissional e pessoal.....	21
A escola, eu e os projetos extra-curriculares	28
A minha integração na Educação e adultos	31
Reflexão sobre a Educação de Adultos	37
O diagnóstico dos adultos pouco escolarizados	37
Os cursos profissionais e a inserção dos formandos no ensino superior.....	40
O diagnóstico nos jovens pouco escolarizados.....	41
A minha integração num Centro de Novas Oportunidades como Profissional RVCC e Técnica de Diagnóstico.....	43
Analfabetização/iliteracia	49
Eu enquanto formadora num Estabelecimento Prisional	51
O Modelo Económico Produtivo.....	53
CAPÍTULO II	55
Educação e Formação de Adultos pouco escolarizados e o Projecto Novas Oportunidades.....	55
CAPÍTULO III	58
ENQUADRAMENTO GERAL DO PROJECTO	58

1.1	– JUSTIFICAÇÃO DA NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO	58
1.2.	- DEFINIÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA	59
1.2.1	– Educação e Formação de Adultos	59
1.2.2.	Educação popular, associativismo e democracia.....	61
1.2.3	– O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	67
1.2.4	– O RVCC	69
1.3.	– CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	73
1.4.	- PLANO DE FORMAÇÃO	75
1.5.	- JUSTIFICAÇÃO DAS ITINERÂNCIAS	76
1.6.	– CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO E ADULTOS.	79
1.7.	– RESULTADOS DESEJADOS	80
CAPÍTULO IV	81
2	-APRESENTAÇÃO DO DIAGNÓSTICO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	81
2.1.	– DESISTÊNCIAS NO CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES	81
	Gráfico 1- Número de adultos desistentes 2010.....	81
	Gráfico 2 - Desistências do processo de RVCC, segundo o género	82
	Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos adultos que desistiram no nível básico.	82
	Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos adultos que desistiram no nível secundário	83
	Gráfico 5 Distribuição dos adultos segundo a fase em que desistiram do Processo de RVCC.....	83
2.2.	– OPINIÃO DOS PROFISSIONAIS RVCC SOBRE A DESISTÊNCIA DE ADULTOS	85
2.3	– OPINIÃO DOS FORMADORES SOBRE AS DESISTÊNCIAS DO PROCESSO	88
2.4.	– OPINIÃO DOS ADULTOS QUE DESISTIRAM DO PROCESSO RVCC	89
2.5.	– CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS ENTREVISTAS	93

2.6. – OBJECTIVO	94
2.7. - OBJECTIVOS DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO	95
2.8. - APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR	95
3 - O PROCESSO RVCC NOS PEQUENOS MEIOS RURAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMUNIDADE	98
CAPÍTULO V	101
3 - PLANOS DE INTERVENÇÃO	101
3.1. – PLANO I - DIVULGAÇÃO	101
3.2. – PLANO II – AUMENTAR AS ITINERÂNCIAS	101
3.3. - PLANO IV – HORÁRIO DE FORMAÇÃO	102
3.4. - PLANO V – APOIO INICIAL AO ADULTO	102
3.5. - PLANO VI – APOIO INTERMÉDIO AO ADULTO	103
3.6. – PLANO VII – APOIO FINAL AO ADULTO.....	103
3.7. –PLANO VIII - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	104
CONCLUSÃO.....	105
BIBLIOGRAFIA	109

“O processo de conhecimento e de aprendizagem estão ancorados na história da vida”

Dominicé

INTRODUÇÃO

Depois de alguns anos a adquirir alguma experiência profissional, embarquei agora num novo projecto, a continuação da minha formação académica. Surgiu-me esta oportunidade, um projecto diferente mas importante para a minha vida profissional, o Mestrado.

O tema seduziu-me, *Mestrado em Ciências da Educação – Jovens e adultos pouco escolarizados*.

Uma vez que este era e é o meu dia a dia profissional, formar ou ajudar a formar e orientar jovens e adultos que abandonaram a escola cedo, decidi avançar com esta iniciativa.

Estes adultos agora perceberam a importância que os estudos têm na sua vida e na vida de qualquer cidadão, no entanto, abandonaram a escola porque esta não passara, para muitos, de uma má experiência. Tinha sido grande o sacrifício em ir para o local de ensino, pois era necessário percorrer alguns quilómetros, ora debaixo de chuva ora sobre calor intenso. Para muitos era necessário e obrigatório ajudar no sustento da família, a maior parte das vezes muito numerosa.

Muitos destes adultos, ao abandonarem a escola por imposição dos familiares, viam os seus sonhos desvanecerem-se, eram obrigados a abandonar o desejo de ser médico, professor, enfermeiro,

Enquanto formadora deste público alvo, vi-me confrontada com histórias de encantar e desencantar, sonhos, perspectivas e esperanças.

Apesar da minha experiência profissional, terei ainda muito para aprender e este projeto será mais um degrau na escada da vida que pretendo subir, será

mais um caminho que quero percorrer para poder continuar a ser a formadora em que me tornei.

Este trabalho iniciar-se-á com a redação da minha autobiografia. Irei retratar acontecimentos, experiências e partilhas que me têm ajudado a ser a profissional que hoje sou.

Desde que aceitei trabalhar num Centro de Novas Oportunidades, local onde jovens e adultos procuram uma oportunidade de concluir os seus estudos, tenho-me confrontado com algumas preocupações. A mais relevante prende-se com o número considerável de desistências do Processo RVCC. Por isso, neste trabalho irei abordar o meu Projecto de Intervenção perante as preocupações face às desistências dos adultos nos Centros de Novas Oportunidades, nomeadamente naquele onde colaboro, CENFIM - Centro de Formação de Metalurgia e Metalomecânica de Caldas da Rainha.

Este Projecto tem como principal objectivo diminuir o número de desistências que se registaram no processo de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências (RVCC) nos níveis básico e secundário no ano 2010.

Enquanto Profissional de RVCC, tenho sentido grandes preocupações no que diz respeito à desistência de adultos, principalmente de nível secundário, onde o número tem sido maior. Estas têm sido mais elevadas aquando da fase intermédia do Processo, pelo que pretendo fazer um estudo sobre as principais razões que levaram estes adultos a abandonarem o projecto tendo em conta que seria uma oportunidade de concluir o que ficou inacabado há muitos anos atrás, muitas vezes, por força da necessidade.

Como há vontade de toda a equipa de mudar, como me preocupo com as parcas habilitações literárias de muitos portugueses e como existem recursos capazes de fazer crescer este projecto, pensei desenvolver um projecto de intervenção destinado a combater o fenómeno da desistência que se verifica neste Centro de Novas Oportunidades.

Este trabalho será composto por sete capítulos. Começo pela redação da minha autobiografia profissional, que me fará refletir sobre a formadora que sou

e como cresci enquanto tal. Nela irei refletir sobre a minha vida enquanto formadora e Profissional RVCC.

De salientar que esta abordagem permitiu-me refletir que as mudanças sociais, impostas pelo desenvolvimento da sociedade de informação e comunicação, fizeram surgir políticas educativas que valorizam e reconhecem as aprendizagens não-formais e informais ao longo da vida, uma mais valia para os adultos.

De seguida faço uma caracterização da Instituição onde exerço funções de Profissional de RVCC. Identifico e caracterizo o público-alvo do Centro de Novas Oportunidades do CENFIM, identifico as condições para o êxito do projecto e os resultados esperados.

É apresentado num capítulo o diagnóstico e definido o problema.

De forma a poder caracterizar um possível perfil típico de adultos que desistiram do processo de RVCC, fiz uma análise prévia dos processos individuais de competências dos adultos em causa, de forma a analisar a faixa etária, género e nível de ensino dos mesmos.

Tentarei apurar o que dizem os profissionais RVCC, formadores e os próprios adultos sobre a desistência do processo, pelo que foram desenvolvidas entrevistas semi-directivas a ambos. Apresentarei as considerações finais face às respostas dadas, as finalidades, os objectivos do projecto de intervenção e as suas estratégias.

Um capítulo é inteiramente dedicado ao plano de actividades.

Apresento algumas sugestões/soluções para que os adultos que frequentam o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências não desistam de finalizar o processo. Este plano de actividades visa ainda tentar recuperar muitos dos adultos ao processo, incentivando-os através do diálogo.

Um dos capítulos é relativo ao dispositivo de avaliação do projecto. É feita a descrição dos instrumentos de avaliação e a identificação dos participantes na avaliação.

Tentarei ser objectiva, pois o próprio processo requer objectividade. Os adultos, ao longo da sua vida, embora rica de experiências, seguem uma linha de analfabetismo, por isso serei clara e concisa na realização do meu trabalho.

CAPÍTULO I

Autobiografia Profissional

Um sonho! Um sonho de infância, ser professora, ensinar. Seguiu a escola com muita atenção, participava nas actividades existentes, mas a minha maior paixão era a leitura e a escrita. Queria ser professora de português, escrevia textos que ainda guardo e lia. Não são textos esquecidos, pois fizeram-me crescer enquanto professora da minha língua materna. Fascinava-me os professores de português que tive, a forma entusiasmante como falavam de sinónimos, antónimos, palavras homófonas ou homógrafas, Camões ou Fernando Pessoa, texto literário ou não literário. Sonhava que queria ser professora e amar a minha profissão como eles.

Porém, era demasiado tímida para enfrentar crianças e adolescentes com personalidades diversas e muitas vezes atitudes desordeiras. Não tinha a noção que poderia vir a ensinar adultos, pessoas com idade de serem minha mãe, tia, irmãs mais velhas.

Fui crescendo e tornando-me numa pessoa com grandes objectivos profissionais. Queria ser independente e fazer aquilo de que gostava. Missão cumprida, sonho realizado. Tive a sorte dos meus pais me poderem proporcionar uma vida académica onde pudesse adquirir o passaporte para a vida profissional que escolhera e viajasse com ele.

Foi em Dezembro de 1997 que deixei para trás cinco anos de ensino universitário na cidade dos estudantes, Coimbra. Trazia comigo o Diploma da Licenciatura em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa. Pensei... E agora? Quais as portas que vou ver abrirem-se? Era agora uma recente professora, sem trabalho, sem grandes perspectivas mas com muitos sonhos e vontade de entrar no munda do ensino em Portugal.

Foi difícil, nove meses vagueando sem perspectivas de emprego. Deparava-me com a primeira desilusão, ter um diploma e não poder exercer a minha profissão. Este era o dilema de muitos outros recém licenciados.

As escolas estavam super-lotadas de professores de há anos, as vagas eram cada vez menos e o número de alunos diminuía ano após ano. No entanto, eu pensava que iria chegar a minha hora, iria poder fazer tudo aquilo que eu tinha na minha cabeça e mostrar as aprendizagens de doze anos de ensino escolar mais cinco anos de ensino universitário. Não perdera a esperança. Tinha aprendido muito, professores que me incutiram a paixão de ensinar, que me fizeram apaixonar pelo Gil Vicente, Fernando Pessoa, Camões, Almeida Garrett e tantos outros artistas da nossa literatura. Trazia ainda o gosto pela arquitectura, pela pintura e escultura dos vários estilos literários que me foram ensinados.

Incutiram-me essa paixão mas esqueceram-se de dizer que era difícil. Que tinha um caminho árdua a percorrer e muitas mais aprendizagens para fazer. Os alunos de hoje eram difíceis, as escolas tinham cada vez menos alunos, tudo devido ao facto das pessoas casarem mais tarde, terem filhos mais tarde e optarem por um agregado familiar mais reduzido, de forma a que possam dar melhor qualidade de vida ao/s seu/s filho/s e a si próprios.

Apesar de tudo isto, eu não desistia. Posso mesmo dizer que tive sorte. Sorte, um factor importante no percurso de vida de um ser humana.

Depois de algum tempo de espera, fui contactada para a minha primeira missão enquanto professora.

A primeira intervenção no ensino

Fui contactada por uma amiga para enviar o meu *Curriculum Vitae* para uma escola profissional em Mouriscas. O ensino profissional era a oportunidade para muitos jovens que tinham o gosto por determinada área, mas também uma oportunidade para fugir ao ensino tradicional, muito teórico e pouco aliciante. Era e continua a ser uma “ferramenta” de trabalho para aquilo que chamamos de percurso de vida profissional.

Esta era uma escola agrária para jovens, onde existiam cursos de Produção Animal, Agricultura, Espaços Verdes, Técnico Equina, Turismo e que dava equivalência ao 12º ano de escolaridade.

Senti em frio na barriga, não tinha qualquer experiência, mas via agora a possibilidade de concretizar um sonho, ensinar. Para trás ficara a desilusão de ter um diploma e não poder exercer.

Quantas vezes pensava no tipo de professora me iria tornar. Pensava nos modelos de professor que tinha tido e apaixonara-me pelo texto de Sebastião da Gama que em certa altura dizia: “ *Não sou, junto de vós, mais que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, assim como vocês sabem coisas que eu não sei ou já esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não, falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos.*”
(Sebastião da Gama - Diário)

Este era o modelo de professor que eu queria ser. Mas eu não tinha a noção dos jovens adolescentes dos finais do século XX.

Foi difícil, deparei-me com turmas difíceis, heterogéneas. Miúdos desinteressados, desmotivados, sem objectivos e com grandes carências afectivas. Questionava-me, pois se um jovem procura uma escola profissional, é porque sabe o que gosta, sabe o que quer fazer para o futuro, sabe que essa vai ser a sua vida profissional. Enganei-me. Encontrei jovens que estavam ali porque os pais tinham campos agrícolas e gostavam que eles seguissem os mesmos objectivos. Outros, porque os pais tinham uma empresa do ramo agrícola e queriam que o filho tomasse conta do negócio antigo de família. Encontrei jovens dos PALOP, que nem sabiam a razão por que estavam ali. Outros, porém, estavam no lugar certo, a fazer o que queriam, no entanto, eram prejudicados pelos que não queriam aprender.

Eram turmas difíceis e eu senti essa dificuldade. Olhavam para mim como se me vissem do lado deles. Tentaram, e conseguiram, aborrecer-me muitas vezes. Era este o meu sonho? Houve momentos de pura desilusão, momentos

de renúncia ao meu trabalho e, mais grave, à minha profissão. Eu tinha de agir. Tinha de fazer algo para motivar aqueles alunos irrequietos, mal educados e sem interesse para a escola e, muito menos, para aquilo que eu estava a ensinar...ou melhor, a falar. Tinha de ser aquilo que não queria, uma pessoa rude e dura. Não resultou. Tinha a noção que o ensino formal para aqueles adolescentes não resultava, tinha de pensar numa solução.

Quantas vezes, quantas horas, eu me debruçava sobre a forma de agir com aqueles miúdos rebeldes? Estava na minha mente uma tentativa de “mudar o mundo”. Queria motivá-los e fazê-los ver que a escola era importante, que a escola era o agarrar um futuro de uma vida melhor.

Recordo-me que li o texto de Sebastião da Gama e no dia seguinte quando cheguei, sentei-me no pátio ao pé deles. Olharam-me desconfiados. Fumei um cigarro (mau exemplo, eu sei, mas todos fumavam), e comecei a conversar. Tentei saber os gostos, os objectivos, as necessidades daqueles jovens. Estava nesse dia com uma turma de Técnicos Equinos. Quando todos se sentaram na sala de aula, quiz ir conhecer os cavalos que eles ali tinham. Olharam-me mais uma vez com desconfiança, mas sorriram e ficaram excitados. Passei com eles a tarde, apresentaram-me os seus amigos. Aluno a aluno explicaram-me orgulhosamente como estes devem ser tratados, o seu nome, quando nasceram. Saí dali com a noção que tinha aprendido, não só as necessidades dos cavalos mas as necessidades dos donos dos cavalos. Eram jovens carentes, “abandonados” à sorte por famílias endinheiradas, mas cuja disponibilidade era muito pouca. Tive a sensação que iniciara naquele momento uma grande aprendizagem para mim. Eu tinha de ser mais prática e menos teórica, tinha de perceber que não podia ser os professores que eu tinha tido mas que tinha de ser eu própria. Tinha agora um papel muito importante para a educação e formação daqueles jovens adolescentes que começavam a ouvir-me.

Gastei duas aulas a entrosar-me na sua forma de vida. Depois de ter ganho a amizade destes, passei para aquilo a que tinha sido contratada, dar aulas, seguir um programa, não sei bem se adequado ou inadequado às

necessidades daqueles jovens, mas extenso era, sem dúvida. Pensei fazer um reajusto no programa, pois não podia “cansar” os alunos, tinha de ter tempo para eles e deixar que eles tivessem o seu tempo, mas tinha um programa para cumprir. Se o cumpri? Sim. Um contrato com os meus alunos e vi-os evoluir. Aqueles alunos difíceis, que tantas horas de sono me tinham tirado, estavam agora ali, sentados a meu lado à mesa de um café. Uma vitória, pensava eu, tantas vezes.

O facto das escolas se preocuparem tanto no cumprimento do programa escolar é uma atitude impensável, pois cada grupo é um grupo. Há coisas mais importantes que se podem fazer e que não deixam de ser grandes aprendizagens, há formas de fazer evoluir os jovens, eles têm também tanto para nos ensinar que acabamos por desperdiçar essas aprendizagens em detrimento de um programa escolar que é obrigatório cumprir. Porém, exigiram-me o cumprimento desse programa e eu tive de ceder.

Agora, sim, via realizado um sonho. Ser professora, amiga, aquela pessoa que muitas vezes ouvia desabaços pessoais e que tentava aconselhar. Confesso que no final do ano lectivo, já sentia saudades.

Percebi e aprendi que a relação interpessoal é muito importante para que a escola e, mais tarde, a sala de formação possa ser um local de aprendizagem e partilha de conhecimentos. O diálogo e a oportunidade de deixar que os alunos/formandos falem dos seus interesses é um princípio para se criar um elo de ligação entre as duas partes.

Aprendi tanto com estes jovens outrora rebeldes, quais as necessidades dos seus amigos de quatro patas, como eles sentem as tristezas dos seus donos, como se devem tratar, o que devem comer e quais as características dos melhores cavalos para participarem em provas equestres. Mas acima de tudo aprendi a ser professora, a perceber que é importante criar uma amizade, partilhar experiências e escutar.

Que será feito hoje do Bruno, aquele rapaz mal comportado mas no final tão protector? Da Susana, a menina no meio de rapazes que só pensava em

namorar, mas que entrou na faculdade? Hoje serão homens e mulheres, pais de filhos e uma casa para orientar.

Este foi o primeiro contacto com a escola do outro lado, sentada na secretária do “mestre”.

Terminou o ano lectivo e fechou-se uma porta, pois havia uma outra professora de português que iria assegurar todas as turmas no ano seguinte.

A escola de Hotelaria e Turismo de Santarém e o meu crescimento profissional e pessoal

Uma porta fechada, uma porta aberta. Estava para abrir em Santarém, cidade que me veio a acolher até hoje, uma escola de hotelaria, um pólo da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa. Foi aqui que cresci, foi aqui que evolui profissionalmente e enquanto formadora. Foram nove anos de aprendizagens, de projectos, de ensino a formandos que sabiam o que queriam, pelo menos a grande parte deles. Alguns estavam ali porque era uma área com saída, no entanto esqueciam-se que era uma profissão que requeria muita dedicação, horas e horas de trabalho, fins de semana sem poderem estar com a família ou com os amigos.

Estes eram formandos que saíam do ensino regular directamente para o ensino profissional, habituados a um ensino formal pouco atractivo, ou formandos que já tinham frequentado o ensino secundário tradicional e procuravam naquela escola a concretização de um sonho. Os formandos tinham idades muito díspares numa mesma turma, dos 16 aos 19, 20, 21 anos. Procuravam nesta escola um ensino não tão formal, onde os deixassem evoluir enquanto profissionais e pessoas. Queriam adquirir aprendizagens num modelo mais prático e não tão teórico como o que tinham tido até ali.

Eu tinha por hábito, nas turmas do 10º ano, fazê-los apresentar, não na primeira aula mas nas segunda ou terceira, solicitando-lhes que contassem um episódio triste e um episódio alegre nas suas vidas. Tínhamos de nos conhecer melhor, tínhamos de saber todos, formadora e formandos, quem éramos, o que

gostávamos, o que não gostávamos, como éramos, para depois percebermos as atitudes e comportamentos uns dos outros, de forma a que todos pudéssemos ajudar-nos. Isto é importante porque partilhamos momentos, interesses e vontades que até podem ser os nossos mas que estão ocultos no nosso inconsciente. Serve este tipo de actividade para trocarmos experiências e para que todos percebêssemos o quão importante é a partilha, o saber ouvir, saber escutar, saber dar valor a cada colega de turma. Perceber que todos já passaram por experiências diversas que os fizeram crescer, tornarem-se responsáveis e que poderão ser exemplos a seguir.

Passei a fazer esta actividade para não cometer o mesmo erro, se é que poderei chamar erro, que tinha cometido na escola das Mouriscas.

Vi formandos a contar episódios tristes e alegres, lágrimas que corriam nos rostos dos colegas, de mim mesma e da interveniente, sorrisos e gargalhadas que se misturavam com essas lágrimas. Ouvei formandos a agradecerem aos avós que já tinham partido, por terem sido especiais, por lhes terem ensinado tanto, aos pais que estavam longe para lhes poderem dar uma vida melhor. Uma miscelânea de sentimentos mas, acima de tudo, de partilha desses sentimentos, sem pudor.

Ficava com a noção do quanto tinha sido importante para eles aquela partilha. Gratificante era ainda ouvir os meus colegas falarem da aula que eu tinha tido com a turma A e B, pois tinham ouvido dizer o quanto tinham gostado.

Este era um dos momentos mais importantes de nove meses de aquisição de conhecimentos e de muitas outras partilhas.

Fui agindo da mesma forma, ano após ano, durante nove anos. Porém, o facto de ter estado tanto tempo na mesma escola é um pau de dois bicos. Se por um lado, temos uma estrutura física e profissional estável, onde podemos fazer tantas coisas interessantes, por outro, ficamos demasiado agarrados àquela instituição e ao modo como trabalha que não nos deixa evoluir. Os professores eram sempre os mesmo, a partilha era unicamente entre nós e as ideias,

muitas vezes para implementar projectos na escola, começavam a ser diminutos.

Nesta escola, como referi, evolui enquanto formadora, tornei-me mais confiante e onde adquiri uma experiência profissional que me fez acreditar que eu era capaz. Foi ali que desenvolvi projectos magníficos.

Porém, antes de falar dos projectos, foi nesta escola que eu adquiri muitos conhecimentos acerca da língua e da literatura portuguesa, pois leccionei os 3 anos do ensino secundário, onde o programa era igual ao ensino público. No ano anterior na escola das Mouriscas, tinha apenas leccionado o 10º ano, por isso, foi esta escola que me obrigou a estudar, a interpretar minuciosamente os textos e realizar as fichas que iria dar no dia seguinte, pois receava uma pergunta à qual poderia não ter resposta. Este medo, levou a que eu própria tivesse de reflectir e assumir o *“não sei”* ou *“não me recordo”* ou *“vou pesquisar”* ou então, *“podiam ser vocês a procurar essa resposta”*. Incuti no meus formandos que os formadores/professores não são sabedores de tudo, que dia a dia estão, juntamente como eles, a aprender, que não são *“dicionários ambulantes”* para terem o significado da palavra mais estranha e mais difícil na *“ponta da língua”*.

Apesar de leccionar uma área que se torna muito expositiva, eu fazia das minhas aulas autênticos momentos retrospectivos para a realidade que nos circundava e fazia, muitas vezes, a ponte entre a época dos pais e avós dos meus formandos.

Não aprendi apenas a ser formadora, pois a nível social havia muito para explorar e ajudar.

Foi nesta escola que tantas descobertas fiz, adolescentes problemáticos, uns com famílias desestruturadas, pois tínhamos algumas alunas do Lar da Misericórdia, outros que tinham sido abandonados pelos pais e que tinham encontrado nuns pais adoptivos o conforto e o carinho anteriormente reclamados.

Recordo-me de uma adolescente, adoptada, depois de ter vagueado com os irmãos nas ruas de Lisboa, ser uma óptima aluna, sempre pronta a ajudar os colegas e apaziguar os ânimos quando estes estavam mais exaltados. O seu irmão, o João, que viria a ser meu aluno na mesma escola uns anos depois, era um rebelde, um jovem agressivo e que algumas vezes esteve para ser expulso, mas no momento da decisão, quando os formadores, numa reunião extraordinária, decidiam o seu futuro, eu achava que havia de ser dada sempre mais uma oportunidade. Ele queria ser cozinheiro, por que não deixá-lo ser e ajudá-lo a ser? O João pensava que eu não gostava dele, que eu o repreendia mais que aos outros, mas quando soube que por trás daqueles perdões todos, estava o meu parecer favorável, ficou incrédulo, sem palavras para me dirigir. Ele tremia a olhar para mim, com uns olhos doces a quererem dizer qualquer coisa como “Obrigada”, mas que custava a sair. No final do ano, abraçou-me e quis uma fotografia para recordar. Hoje sei que ele está no Algarve a trabalhar num Hotel como ajudante de cozinha.

Sinto-me feliz porque contribuí para a formação escolar e profissional de um ser mal amado e rejeitado enquanto criança e para a sua formação enquanto pessoa, cidadão pertencente a uma comunidade que rejeita, muitas vezes, este tipo de criança/jovem/adolescente. Ele procurava palavras amigas, procurava compreensão, atenção e, acima de tudo, uma orientação. A sociedade marginaliza, discrimina e nós formadores/professores, devemos estar ali para os incluir socialmente e fazer ver a esses jovens que podem ser iguais a todos os seus colegas, podem também ser alguém, que tudo depende deles, pois deverão mostrar que conseguem o que os outros conseguem.

Recordo ainda a Marisa, uma jovem enfezada, de olhar triste, um pouco agressiva nas palavras e tímida. Não deixava que “entrassem” na vida dela, mas eu via que a escola e o curso de cozinheira que estava a tirar, era um escape para poder ser livre, estar livre, nem que fosse durante as horas em que frequentava a escola.

No 12º ano, organizei uma visita de estudo e a Marisa não apareceu. Quando cheguei à escola, e já o autocarro estava para a partida, vi um casal ao portão.

Não conhecia. Ignorei. Em conversa com uma colega percebi que era o pai e a madrasta da Marisa e que esta tinha saído de casa durante a noite. Aproximei-me do casal e tentei perceber aquele drama. Assim que ouvi as palavras de uma madrasta agressiva e as de um pai sofredor, fiquei confusa. Aquela senhora, dizia que ela não era para ir à visita de estudo, porque tinha de ir trabalhar para o campo, que a visita não era importante para a sua formação e que não a tinha deixado ir sozinha. Interpelei-a dizendo que ela não ia sozinha, que três formadores iriam acompanhar a turma. Virei costas sem conseguir tirar da cabeça onde andava a Marisa. Perdida, sozinha, sem ninguém....

Poucos quilómetros tínhamos percorrido quando a Rita, a melhor amiga da Marisa, se chegou ao pé de mim e me disse: “*Professora, a Marisa está em minha casa.*” Fiquei sem palavras e quis saber tudo.

A Marisa crescera sem conhecer a mãe, pois esta, tendo em conta as palavras do pai e da madrasta, abandonara-a quando ela tinha apenas dois anos de idade. A madrasta depois de casar com o pai dela, já a Marisa tinha 8 anos de idade e esta obrigava-a a fazer todos os trabalhos de casa, desde fazer a cama, lavar a roupa, etc e trabalhos agrícolas. Cresceu sem brincar, sem ter amigos, sem poder ficar um pouco mais na escola a conviver com os colegas, cresceu sem saber nada acerca da mãe, a não ser que a tinha abandonado. Mas o porquê ela não sabia.

Pensei no que poderia fazer, no que deveria fazer. E quando chegámos a Santarém, os pais da Marisa estavam novamente na escola à espera que ela tivesse ido na viagem. Pensaram que a tivéssemos apanhado numa rua qualquer e que tivesse ido à revelia. Não, a Marisa estava em casa da amiga, sozinha e com medo.

Pedi ao pai para falar com ele. Disse-lhe que sabia dela, que a ia levar a casa mas que antes enquanto pai, teria de me prometer agir de forma diferente. Não podia permitir que aquela adolescente não vivesse as coisas certas nos momentos certos. Depois de acordado que a iria eu mesmo levar a casa, fui ter com a Marisa, falei com ela. Agora eu estava ali como amiga, com vontade de ajudá-la e de fazê-la feliz, pois ainda era tempo.

Foi para casa mas nada foi como antes. A Marisa quis saber onde estava a mãe, até então só sabia que estava em Tomar e que a abandonara. Era a palavra de ordem, “abandono”. Ajudei-a, procurei a mãe, encontraram-se, fizeram perguntas uma à outra, partilharam momentos que não viveram juntas, conheceu os outros dois irmãos que nem sequer sabia que existiam e agora sabia o porquê da palavra abandono. Hoje está em Tomar e é feliz com a família que constituiu. Estes momentos levaram-me a pensar na sorte que eu tive em ter uma família que me apoiou sempre, que me acarinhou e transmitiu muitos valores.

Tal como aconteceu com a Marisa, aconteceu de forma diferente com a Tânia, uma menina que vivia no Lar das Raparigas em Santarém. Andava a tirar o curso de Cozinha/Pastelaria. Gostava de ser doceira mas também tinha aptidão para a música. Um olhar triste, apagada, ar carente, agressiva nas palavras, a sua “capa”. Filha de uma mulher que se prostituía e que levava para a rua também uma filha mais velha. A Tânia tinha muito medo de a encontrar. Um dia disse-me que a irmã estava grávida e meses depois que a sobrinha tinha sido dada para adopção. Vi-a chorar. Um desgosto daquela tia jovem mas sofredora.

Outro dia pediu-me que a escondesse porque a mãe estava a rondar a escola e ela precisava de ir apanhar o autocarro, pois era fim de semana e ia para casa de uns tios em Alpiarça. Estes tios foram a família que a acolheu depois de completar os dezoito anos e finalizado o curso, uma vez que eram as regras da instituição. Levei-a ao autocarro, escondi-a para a mãe não a ver. Disse-me que a mãe queria que ela também fosse para a rua tal como tinha arrastado a irmã e ela chorava porque não queria seguir os seus erros. Via a deterioração que era a vida delas e não tinha suporte para ajudar. Soube agora que a Tânia se casara e fiquei muito feliz!

Olhando para a vida destas duas jovens amigas, faço aqui uma comparação entre a Marisa e a Tânia. A uma ajudei a conhecer e compreender a mãe, a outra escondi-a da mãe. Isto fez-me crescer enquanto formadora mas acima de tudo enquanto pessoa. Enquanto formadora porque há que compreender o

público alvo que temos connosco, há que agir quando temos de agir e não deixar que o estigma do “Cuidado, não te metas nisso”, se apague. Porque não deveria ajudar se me estavam a pedir ajuda? Seria demasiado egoísta se não o fizesse.

Estes jovens de que falei tiveram a sorte de serem inseridos em turmas ditas normais, colegas que pertenciam a famílias estruturadas e que estavam sempre do lado deles, prontos a ajudar. Imagino se estes jovens tivessem naquelas turmas onde juntam problema com problema. A inclusão social faz-se juntando jovens carenciados e de nível social baixo com outros cuja condição social lhes tem sido mais favorável, pois ajuda tanto o jovem que necessita de ajuda como os que oferecem a ajuda. É um exemplo para aqueles que sempre tiveram uma família e nunca tinham reflectido sobre o que é viver sem ela.

Percebi como há tanta gente/adolescentes, que encontram na escola, no professor/formador uma pessoa que não está ali só para ensinar, ou falar da matéria, mas uma pessoa com que se possa partilhar momentos e pedir ajuda. Seria incapaz de passar por cima de todas estas situações e dormir descansada até hoje.

Isto contribuiu para eu ser a formadora que sou hoje, contribuiu para olhar nos olhos dos meus formandos e fazer com que eles olhem nos meus e percebam que não sou só formadora, sou mais do que isso, sou a pessoa com quem podem partilhar dúvidas, momentos, tristezas e muitas alegrias.

Mais uma vez confirmei que a partilha de ideias, o diálogo e a boa relação que se pode travar entre o formando/a e formador/a é muito importante para o crescimento de todos. Aprendi que há jovens cujas carências e modo de vida difícil, devem ser o exemplo para que todos os outros percebam o quanto devemos dar valor àquilo que temos, nomeadamente o carinho e compreensão dos nossos familiares e amigos.

A relação interpessoal com jovens de vários níveis sociais fez-me crescer enquanto cidadã, pois fez-me reflectir na minha vida e na sorte que tive em nascer no seio da minha família.

A escola, eu e os projetos extra-curriculares

Durante este tempo que estive nesta escola, fui coordenadora dos projectos educativos que se desenvolviam anualmente. Era uma tarefa que dava muito trabalho, requeria tempo, motivação, ideias novas de ano após ano e um envolvimento pessoal e profissional muito grande, isto porque tinha de ficar muitas vezes depois da hora lectiva a preparar as actividades. Trabalhava de manhã à noite, dedicava-me a 100% à escola e aos projectos da mesma. Era isto que tornava a escola diferente, pois era importante que houvesse actividades integradoras que tornasse o ensino não tão formal mas mais motivador.

Na altura do Natal, era preciso juntar elementos de várias turmas, ensaiar um teatro, realizar um desfile de Pais – Natal ou um desfile de Presépios, fazer a árvores de Natal com enfeites, primeiro comprados depois, devido à contenção de custos, feitos na cozinha pelos próprios formandos. Das pipocas enfiadas num fio, saíram as fitas, de massa de pão morto criavam-se as bolas, os bonecos para pendurar e a estrela que nos ia guiar ao momento alto da festa.

Fazíamos os cenários, as roupas, ensaiávamos as canções e o teatro, de umas canas construíamos a cabana onde iríamos dar à luz o Menino Jesus na noite antecipada da Consoada, onde reuníamos os familiares e amigos de todos os formandos, formadores e colaboradores. Trocávamos prendas e preparávamos o buffet de Natal. Não faltava na mesa o peru, o bacalhau, as rabanadas, o bolo rei e tantas outras doçarias e iguarias desta época, tudo preparado pelos formandos, com a ajuda dos formadores e com uma carga muito elevada de alegria.

Depois da festa de Natal tínhamos de trabalhar durante o ano no Projecto Educativo consoante o tema proposto. Havia almoços temático, danças, cantares, gastronomia regional e internacional, convidados ilustres e até a Comunicação Social. Tudo era pensado ao pormenor e com um receio grande de falhar alguma coisa. Este foi um grande desafio mas servia para que os formandos me pudessem conhecer para além da sala de aula. Com isto eu via-

os motivados para aprender, para participar naqueles serões de poesia, onde se declamava Camões, Alexandre O’Neil, Sophia de Mello Breyner e tantos outros.

Fi-los poetas, bailarinos, cantores, actores, pintores, carpinteiros e desenhadores, tudo a pensar neles e com o intuito de não tornar a escola uma coisa maçadora e secante.

Um dia pensei, juntamente com outro colega, juntar a gastronomia e a poesia à mesa num grande evento. Ideia pensada, ideia conseguida. Com a ajuda de um actor da nossa televisão, Joaquim Nicolau, fizemos nascer uma actividade onde juntámos a gastronomia com a poesia. Com algumas formandas recriámos a Tragédia e a Comédia. Em palco representámos a Medeia, as roupas manchadas de sangue do trágico episódio da mãe que matou os filhos e os deu a comer ao pai. À mesa estava entre outras, a *Morceia de sangue grelhada com pickles de cereja* ou a *Punheta de bacalhau com caixão de azeitona preta em salada de flores*.

Poderiam perguntar, mas o que tem isto a ver com os formandos e com a formação? Direi, tudo. Foi todo um trabalho de pesquisa de poemas relacionados com a gastronomia que os formandos misturados no público, se dirigiam a um qualquer transeunte daquela festa e declamavam com todo o seu fôlego uma poesia, animando o grupo com quem ele estivesse.

Serei tudo o que disserem

Por inveja ou negação:

Cabeçudo dromedário

Fogueira de exibição

Teorema corolário

Poema de mão em mão

Lãzudo publicitário

Malabarista cabrão.

Serei tudo o que quiserem:

Poeta castrado, não!

Foi um trabalho onde a partilha e o espírito de equipa é obrigatório.

Durante o evento, cuja gastronomia foi confeccionada pelos formandos e o serviço de mesa também realizado pelos mesmos, outros ocuparam-se de declamar poesia. Tivemos ainda a participação de Francisco Gago com jovens actores a representar e muitos outros a assistir.

Enquanto formadora, senti-me orgulhosa pelos meus formandos, por não me terem desiludido uma só vez e eles sentiram-se orgulhosos do trabalho que estavam a realizar para tanta gente importante.

Este tipo de eventos motivavam quem neles participava, pois os formandos percebiam que eu não estava ali apenas para “despejar matéria”, mas para divulgar outras actividades culturais que servem para o seu enriquecimento cultural e pessoal. A escola, que outrora para a maioria destes jovens era uma coisa aborrecida, tornava-se agora um local agradável onde aprendiam tantas coisas diferentes mas não menos importantes.

A escola mais do que aprender definições, deve ser a prática dessas definições, ou seja, devemos trazer para a realidade o que o ensino formal nos obriga a ensinar. Devemos, nós professores/formadores fazer um elo de ligação entre o que é teórico e trazer essa teoria para a prática. É mais fácil adquirir conhecimentos se a informação for a par com a experiência e com a actividade prática do fazer. Foi isso que eu incuti aos meus formandos, pois se lhes dava um texto ou lhes pedia a leitura de um artigo, eu queria que eles procurassem nas suas experiências pessoais, momentos que pudessem interligar o que acabavam de ler. Se o aluno/formando não conseguir articular a aprendizagem formal em contexto não formal, perde mais facilmente a informação.

Nestas actividades, para se ter sucesso e bom desempenho, era preciso grande coordenação e responsabilizar os formandos por determinadas tarefas que requeriam efectivamente grande atenção. Eram os formandos que faziam a requisição dos produtos para a confecção da ementa, destinada, neste evento em particular, a 400 pessoas. Eram eles que tinham de querer que tudo saísse bem. Nestas actividades descobri o quanto os meus formandos eram detentores de outros saberes que eu nunca imaginara. Eles faziam de tudo,

desde bricolages a vestuários, eram decoradores de espaços e detentores de artes como a poesia enquanto declamadores, actores enquanto protagonistas de peças de teatro, dançarinos, cantores e quantas mais actividades que demonstraram saber fazer.

Foram nove anos de grandes aprendizagens, de lutas, de trabalho mas nunca de desânimo. Estas iniciativas são, no meu entender, uma complementaridade da educação formal, é uma junção da educação extra-escolar com a escolar.

Infelizmente a educação formal nunca valorizou a aprendizagem ao longo da vida nos jovens, no entanto, estes comportam grandes experiências fruto de uma inserção social que lhes permitiu adquirir muitos conhecimentos.

A formação de jovens foi para mim a primeira paixão, porém tive a oportunidade de me integrar na formação de adultos.

A minha integração na Educação e adultos

Acumulei funções no IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, de Santarém como formadora de Linguagem e Comunicação e Viver em Português. Fui convidada para uma turma cuja formação era denominada EFA. Não fazia a mínima ideia, na altura o que significava esta sigla. Puseram-me ao corrente – Educação e Formação de Adultos. Sei hoje como o verdadeiro significado é “ *entendido no seu sentido mais amplo, como sendo a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida*” (Cármem Cavaco, 2002, p. 17)

Eram cursos para adultos pouco escolarizados, “*peçoas que não frequentaram a escola ou que a abandonaram muito cedo, mas isto não reflecte uma opção pessoal; pelo contrário, a situação deve-se a um conjunto de factores relacionados com as dificuldades financeiras da família e com a organização e funcionamento da estrutura escolar*” (Cármem Cavaco, 2002, p. 25) pessoas que não tinham conseguido no seu devido tempo obter o nível de ensino pretendido, ou para aqueles cuja escolaridade que tinham já era considerada diminuta para a sociedade e para as suas exigências. Na

formação de adultos o modelo seria formar-se, ou seja, o adulto/formando adquiriu e vai adquirir competências ao longo da sua vida que não são mais do que valorosas aprendizagens.

Um desafio tinha agora pela frente. Não me imaginava em frente a uma turma de gente grande. Quis perceber qual a motivação destes formandos em frequentar um curso profissional de Técnicos Comerciais.

Eram senhoras bem parecidas, com idades entre os 23 e 55 anos de idade. Tinham abandonado os estudos, uns porque a vida era difícil e tiveram de ajudar no sustento da casa, outros porque tinham obtido a escolaridade obrigatória, então o 6º ano do ciclo, e tinham ido trabalhar. Agora deparavam-se com a escolaridade obrigatória de seis para 9 anos de estudos e estavam desactualizados. Estavam também desempregados. Onde quer que fossem bater à porta de qualquer empresa, era-lhes fechada pois não tinham o 9º ano.

Os tempos mudaram e nunca se tinham actualizado, tinham descurado a sua formação, pois não pensavam que a fábrica onde trabalhavam há muitos anos fechasse. Muitos portugueses não pensavam o quanto era/é importante a formação, não estavam motivados para a sua própria evolução enquanto profissionais e enquanto cidadãos. Acomodavam-se demasiado e nem se apercebiam que houve uma evolução dos tempos, que o século já não é XX mas XXI, que é necessário acompanhar essa mesma evolução.

Pensei na heterogeneidade do grupo e senti-me numa terra sem chão. Havia apenas dois jovens de sexo masculino, que tinham idades na casa dos 30 e poucos anos. Pus o meu ar sério e avancei nas questões. Motivação? Estava perante uma realidade difícil de aceitar. A maior parte daqueles formandos estavam a receber o subsídio de desemprego e foram mandados tirar um curso/formação. Ainda não tinham a certeza se iriam ser bem sucedidos, se iriam conseguir concluí-lo, pois não estudavam há muito tempo e receavam pelo desfecho. Havia, porém, uma formanda que se destacava pelo gosto e vontade de aprender mais, era a Maria, formanda que mais tarde encontrei a tirar o 12º ano através de um outro curso EFA – Nível secundário. Mas esta estava ali para aprender, queria continuar, ser alguém. Tinha a noção que as

aprendizagens eram importantes e tinha um sonho, ir para o Ensino Superior. Infelizmente não conseguiu.

Perante a pouca motivação destes formandos, pensei que teria de agir desde o primeiro dia. Tinha mais uma vez, como em todos os casos, um referencial para seguir e uma turma com saberes escolares esquecidos, pois a escola fazia parte de um passado, para muitos, longínquo. Tinha, porém, uma coisa a meu favor, podia reestruturar o referencial mediante as dificuldades e necessidades do meu público alvo.

Para este tipo de adultos que, apesar do desemprego, pertenciam a famílias estruturadas, não foi difícil inculcar-lhes a necessidade de obter um 9º ano, pois este era a escolaridade obrigatória e para qualquer emprego, nos dias que corriam, este era um dos requisitos. Nada melhor que aulas mais práticas, actividades de grupo onde a partilha de ideias, experiências e saberes podiam estar subjacentes.

Via agora uma turma motivada, excitados com as novas aprendizagens. Ouvi-os falar da importância das novas tecnologias, das inúmeras coisas que podem aprender com o computador, das vantagens e desvantagens dos mesmos. Pesquisavam poesias e textos que faziam questão de ler na aula de português e que eu fazia questão que eles lessem. Uma coisa estavam cientes, se a área profissional não lhes abrisse uma porta, pelo menos a obtenção do 9º ano de escolaridade serviria para se sentirem motivados na busca de um novo emprego ou simplesmente para se sentirem melhor consigo mesmo e numa sociedade que é, muitas vezes, ingrata com aqueles que não tiveram oportunidade de estudar.

Juntamente com este convite, chegou outro para um curso EFA em Alcobaça de Jardinagem e Espaços Verdes. Fui para a primeira aula mais tranquila, já sabia o que era leccionar um curso de adultos, sabia como os havia de motivar, iria fazer tudo igual, pois estava a resultar.

Primeiro contacto com estas pessoas foi um drama para mim. Se na anterior as pessoas eram “bem parecidas”, com famílias estruturadas, educadas, esta

turma era composta por gente carenciada, pessoas que não tinham dinheiro para dar de comer aos filhos, seres estranhos com olhar apagado e sem motivação para ali estar. Eram pessoas marginalizadas por uma sociedade ingrata e cuja auto-estima era demasiado baixa para caminhar em frente. Tinham abandonado a escola porque tiveram de ir ajudar os pais a trabalhar, outros porque não gostavam da escola e abandonaram-na quando terminaram a escolaridade obrigatória, anteriormente o 6º ano.

Recordo-me de um formando, mais ou menos 30 anos, com uma aparência pouco cuidada, que riu durante a aula toda. Escrevia de forma descoordenada, mal sabia ler, dificuldade em concentrar-se. Falei com ele como se o conhecesse há muito. Deixei-o falar, apresentar-se. Era da Nazaré, vivia sozinho e, mais tarde, soube que era uma doente psiquiátrico. Duas semanas depois, chegou à sala com dois cães e tentou estrangular uma formadora. Foi expulso. Soubemos depois que não tinha dinheiro e deixara de comprar os medicamentos.

Não sou pessoa de discriminar ninguém, mas será que o diagnóstico daquele formando para ingressar num curso, onde teria de ter contacto com muitas pessoas, teria sido o mais adequado? Interroguei-me.

Todos devem ter direito à sua formação e à inclusão social, mas há casos que não é esta a primeira forma de o fazer, antes disso há outras etapas que deveriam ter sido levadas em conta.

Esta turma, porém, era composta por pessoas com grandes problemas de inclusão social, eram formandos bastante carentes, com graves problemas psicológicos e oriundas de famílias desestruturadas que juntaram para um convívio de 16 meses. Tinham passado pelo mundo da droga, pelo álcool, um tinha perdido o irmão, assassinado numa viela da praia, outro os filhos abandonaram-no por causa do álcoolquantos casos, numa turma só. Será esta a melhor forma de inclusão social? Não seria melhor incluir este tipo de pessoas com problemas destes em turmas diferentes? Fazê-las conviver e partilhar momentos com pessoas mais fortes e que possam ajudar?

Perante este tipo de situações, vi uma tarefa difícil pela frente. Precisava de manter aqueles formandos ocupados, a pensar em projectos para esquecerem, por momentos, se é que isso seria possível, o que era a vida deles.

Enquanto formadora, o meu objectivo primeiro era cativar aqueles adultos. Eu tinha de fazer com que eles gostassem de mim. Seria meio caminho para fazê-los trabalhar, realizar as tarefas propostas. Quase me senti impotente, mas consegui.

Consegui que trabalhassem em grupo, que partilhassem ideias, que respeitassem as opiniões dos outros e conseguissem aproveitar tudo o que cada um dizia. Uma tarefa que gostavam de fazer era o *Jornal de Turma*, que era realizado de três em três meses, isto devido ao facto do horário da formação ser muito irregular. Este é um factor, que penso deveria ser melhorado, pois, quando uma turma está duas ou três semanas sem ter determinado módulo, leva ao esquecimento e torna-se inviável todo o esforço do formador.

Realizávamos trabalhos em fotografia, jogos didácticos onde a matéria do referencial estava iminente e, quase sem querer e sem que dessem por isso, estavam a acentuar correctamente as palavras ou davam-se conta que já sabiam pontuar ou até mesmo já sabiam quando, onde e como viveu o nosso tão ilustre poeta português, Luis de Camões ou aquele poeta e escritor que eles até conheciam mas pouco sabia dele. Saíram, no meu entender, mais ricos, com novos conhecimentos, mas sem perspectivas e isso era o grave da questão. Aqueles adultos não estavam interessados em irem mais ricos a nível cultural mas sim, saírem com uma actividade profissional que lhes desse dinheiro para o seu sustento e das suas famílias.

Foi gratificante, ainda mais quando no final, recebi um enorme ramo de flores e um bilhete de uma formanda a quem eu tinha dado o meu computador inactivo, mas a funcionar, para os dois filhos que há tanto lhe pediam um. O bilhete dizia assim: “ *Naquela secretária está sentada uma linda senhora. Português é a disciplina que me está a ensinar. Com tantos verbos, adjectivos, notícias, versos, prosa, poesia e até os Lusíadas estudámos. De Camões a*

Fernando Pessoa, de tudo se falou; e aprendi e compreendi um pouco de tudo. Até de cumprimentos e não cumprimentos se fez a comparação. Com muita dedicação e empenho tudo nos foi ensinado com o coração e paixão. Obrigada, muito obrigada pelo que me ensinou. Da formanda Maria Clara”

Este bilhete jazia num canto de uma gaveta cá de casa. Estava guardado, não me lembrava dele e agora, depois de o descobrir, faço questão de transcrevê-lo para este meu trabalho. Que será feito da Clara e do meu computador. Uma coisa tenho a certeza, cuidaram muito bem dele, pois aqueles meninos tinham um sonho e eu ajudei a realizá-lo.

Reflexão sobre a Educação de Adultos

Depois de me deparar com esta realidade comecei por reflectir acerca deste sistema de formação para adultos. Seria uma mais valia? Pensei desde logo que sim, no entanto, talvez não da melhor forma. Este é um trabalho que deve ser feito de forma diferente, há que traçar correctamente o perfil do adulto, encaminhá-lo para aquilo que tem aptidão, para aquela actividade que lhe dá gosto fazer.

É uma mais valia estas formações de adultos pois é dar uma oportunidade àqueles que foram obrigados a deixar a escola, a completarem a sua escolaridade e devolver-lhes o sonho de continuarem o seu percurso formativo, desenvolver as suas capacidades cognitivas e fazê-los seres valorizados. “*Os adultos não escolarizados são portadores de saberes, que adquiriram ao longo do seu percurso de vida e lhes garantiram a inserção no contexto familiar, profissional e social*” (Cármem Cavaco, 2002, p.13) por isso há que dar oportunidade a esses adultos em mostrarem o que aprenderam, o que ensinaram e o que têm para ensinar.

É dar-lhes uma oportunidade de entrarem no mundo do trabalho, no entanto, aqui já coloco as minhas dúvidas. E coloco-as porque não se tem em atenção as áreas que poderão ter mais facilidade de emprego, abrem-se cursos profissionais que não têm saída e isso cria nos formandos uma desilusão e, por sua vez, desmotivação.

Para que isto não aconteça, seria importante fazer um diagnóstico mais cuidado a cada adulto.

O diagnóstico dos adultos pouco escolarizados

O diagnóstico num curso EFA ou mesmo num curso FJ, não é realizado da melhor forma. Aos adultos e jovens, que estão inscritos no Centro de Emprego, são-lhes dados por um técnico, duas ou três opções de formação profissional.

Não há outra escolha e não há a preocupação de se perceber se esse é o perfil do adulto ou do jovem, se ele tem ou não saída profissional quando terminar.

Abrem-se cursos cuja saída profissional é, à partida, nula. É urgente criarem-se estratégias de intervenção para colmatar esta situação. Gasta-se dinheiro em formação que não é viável, que não vai servir para o desenvolvimento do país. (não estou a dizer que não é importante essa formação mas não é viável para um público alvo, cujo principal interesse é conseguir uma saída profissional.)

O Centro de formação onde me encontro a trabalhar neste momento – CENFIM – Centro de Formação de Metalurgia e Metalomecânica, foi contactado para que pudesse formar pessoas na área da soldadura, pois havia necessidade de empregar 90 homens com formação nessa área. Esta devia de ser a política do país. Formar para que se produza mais e, por sua vez, em menos tempo, contribuindo assim para o desenvolvimento do país.

É importante desenvolver as competências de adultos que se encontram no activo através da formação, pois houve evolução nas práticas de trabalho e deverão ser transmitidas àqueles que vivem o dia a dia esse mesmo trabalho, mas é ainda importante desenvolver novas competências a quem não as possui e dar-lhes a oportunidade de as aplicar em contexto prático.

Portugal está demasiado preocupado com as estatísticas de desemprego, pois se esses desempregados estão em formação, não constam da lista de desempregados. Pergunto eu, o que são estes adultos, que não desempregados?

Por tudo isto, há que ter em atenção as motivações de cada adulto, há que dar ao Técnico de Diagnóstico um papel mais importante, pois estes, muitas vezes, não podem passar ao lado das burocracias políticas de quem está a receber o subsídio de desemprego ou aqueles que estão a receber o subsídio de rendimento de inserção social. Há muitos que vivem à custa de subsídios, andando a saltar de curso em curso, sem que se preocupem com os gastos do nosso país. Outros, porém, como já disse, são lançados para cursos cuja área

nada lhes diz, apenas porque são obrigados a aceitar senão perdem o subsídio de desemprego.

Há pouco tempo, tive uma turma do IEFP, B2, cuja maioria dos formandos tinham trabalhado na Opel, a empresa que fechou portas e deitou à rua trabalhadores de há 20, 30 e 40 anos. Foram esses trabalhadores que foram mandados estudar Jardinagem. Um dizia-me: “*Odeio isto, não posso com isto, estou aqui porque me obrigam e se amanhã eu arranjar um trabalho, vou logo embora.*” Outro desabafava: “*Estou à espera da pré-reforma, se vier a resposta para a semana, já não me vê.*” E não o vi mesmo. Foi para a reforma e abandonou o curso. Outros, com idades quase na pré-reforma, lamentavam-se por não a conseguirem já, pois abandonavam de imediato a formação.

Teria sido mais vantajoso ter integrado estes adultos/formandos em cursos de mecânica ou eletricidade, pois apesar da experiência não eram detentores da carteira profissional.

De todas as turmas de formação de adultos, foram muito poucos os que conseguiram trabalho na área de formação. Os outros continuam à deriva e a fazerem agora parte da estatística para o desemprego.

Porém, tive outras duas turmas, de formação de adultos, aquelas que eu penso serem turmas cujos intervenientes estão inseridas na sociedade, nomeadamente uma turma de Apoio à Família e à Comunidade, que depois do estágio conseguiram emprego nas entidades estagiárias. Foi um caso de sucesso, como acredito que haja outros.

O estágio é uma face da formação de grande importância, pois é uma porta com uma pequena brecha, uma luz ao fundo do túnel para um possível emprego.

Também no CENFIM me deparei com esta realidade. Pensando sobre esta metodologia dos cursos EFA Nível Secundário e porque fui mediadora e formadora de Cultura, Língua e Comunicação, esta é direccionada para as aprendizagens ao longo da vida. Se o curso EFA é de dupla certificação, o problema anterior vem à tona da água, a formação profissional é um beco sem

saída, pois as ofertas de emprego são diminutas e o perfil dos formandos nem sempre é tido em conta.

Nesta instituição, tentámos que assim fosse e conseguimos. Foi traçado o perfil do adulto através de uma entrevista de diagnóstico e analisado posteriormente por duas psicólogas do centro. Os adultos que ali frequentaram os cursos, 90% terminou com sucesso, pois estavam, muitos deles, nas áreas que tinham trabalhado desde há anos, mas faltava-lhes a carteira profissional. Pessoas com capacidades de continuar através de um CET ou mesmo de um curso superior.

Ouçõ muita gente dizer que é impossível estas pessoas conseguirem uma formação académica. Eu diria que nada é impossível, é preciso persistência, teimosia e muita vontade de trabalhar/estudar. Desde sempre que esta situação existiu, pois havia o exame *ad hoc* que foi, então substituído pelos *Maiores de 23*. Esta é uma oportunidade, tal como sempre houve, para aqueles que não a tiveram no seu devido tempo. Depois de toda uma aprendizagem ao longo da vida, em que o adulto se foi construindo enquanto cidadão interessado na sua progressão, foi adquirindo competências através da formação e aquisição de outras competências devido à sua curiosidade e querer saber. É preciso querer, é preciso “Aprender a ser”. (UNESCO)

Os cursos profissionais e a inserção dos formandos no ensino superior

Havia o estigma que um formando que tenha tirado a sua escolaridade no ensino profissional, é porque não tinha capacidades e nunca iria entrar na faculdade. Eu tenho várias experiências de jovens que entraram e já terminaram os seus cursos. Depois, com o aparecimento de muitas escolas profissionais e as próprias escolas públicas terem cursos profissionais para jovens, passou a ouvir-se dizer que já seria possível a entrada no ensino superior, que até é uma boa opção e que estariam aptos a ingressar no ensino superior. Criou-se então o estigma que os formandos do IEF, não teriam capacidades suficientes para seguirem nos seus estudos. Dizia-se que eram

mandados para ali apenas aqueles jovens que não sabiam o que queriam. Se por um lado, esta é uma realidade, de que já falei anteriormente, existe o reverso da medalha com muitos formandos com uma motivação diferente e ainda jovens que sonham em um dia fazerem parte do mundo académico.

Tive no IEFP de Santarém duas turmas de Aprendizagem, das quais dez formandos ingressaram no ensino superior em cursos como Assistentes Sociais, Artes Gráficas, Engenharia das Informáticas, entre outros.

O diagnóstico nos jovens pouco escolarizados

Quero realçar que, se por um lado eu faço uma crítica ao diagnóstico dos cursos EFA, por outro o diagnóstico nos jovens da Aprendizagem é diferente. Há muitos jovens que não aceitam ingressar num curso cuja formação não lhes diga nada. Há ainda um leque muito alargado de formação profissional em diversas áreas e em diversas instituições que deixam os formandos com variadas opções de escolha.

Contudo, nos FJ, Formação de Jovens, o caso também muda de semblante. O jovem adolescente não tem o 9º ano de escolaridade e também não tem idade para trabalhar ou porque não quer simplesmente trabalhar. Nestes casos também nem sempre o diagnóstico é o melhor, pois eles não sabem o que querem, não têm objectivos e seguem para cursos que não lhes interessa. Há que ter em conta o modo como se traça este perfil.

Recordo uma turma recente de FJ de Empregado de Mesa. Eram 15 jovens desordeiros, mal educados, desmotivados, com percursos de vida complicados, sujeitos a vigilância da Protecção de Menores e sem saberem o que queriam da vida. Nessa turma havia seis formandos interessados em aprender e seguir a profissão. Quantas vezes eu alertei a Técnica responsável que iríamos perder os bons formandos por causa dos maus. Quantas vezes alertei para o mau comportamento de alguns. Eram formandos que esperavam a idade de irem trabalhar porque já sabiam, pensavam eles, demais.

Foi efectivamente a pior turma que tive até hoje em doze anos de trabalho na formação. Tentei todas as estratégias de motivação, desde trabalhos de grupo, de fotografia, de jogos e realização de uma maquete do restaurante que eles poderiam vir a concretizar. Puro fracasso. Admito.

Porém, o meu alerta confirmou-se. Saíram quatro dos bons formandos e os outros permaneceram. Um foi expulso por razões bastante graves, no entanto ingressou meses mais tarde num outro curso EFA para obter o 9º ano. O facto de estar numa turma de adultos, tem ajudado a sua formação enquanto jovem mais consciente e mais ciente do que pretende para o seu futuro. Mais uma vez confirmei que juntar formandos com problemas dos mais variados níveis não é solução.

Mais tarde dois dos mais problemáticos desistiram pois nada os motivava e finalmente consegui fazer dos que restavam uns formandos cumpridores e com aquisição de novos conhecimentos. Tentei recuperar com sucesso o tempo perdido. O diálogo era algo que já se podia fazer na sala de formação e passei a ser uma amiga a quem pediam conselhos dos melhores cursos, melhores saídas profissionais, centros de formação, entre outras coisas.

É uma questão de bom senso ou não? Havemos de proteger os menos interessados em detrimento dos que querem aprender? Tenho consciência que temos de dar uma oportunidade a estes jovens, mas acima da oportunidade que lhe possamos dar, eles próprios têm de ser os principais interessados.

Estes eram formandos de famílias muito desestruturadas, uma que a mãe era prostituta, outro que o pai se metia nas drogas, outro ainda que visitava o pai que estava preso. Será esta a desculpa que todos querem ouvir? Será esta a causa de tamanha falta de interesse, mal educação e desmotivação? Se se recordam da Tânia, a minha formanda que me pediu para a esconder da mãe ... penso que não será de todo uma questão de falta de educação por parte dos pais, ou talvez seja, mas penso que conta muito a personalidade e os objectivos que cada um traça para a sua vida. Não basta querer um carro, uma moto, há que lutar para os conseguir.

Naquela turma, mais uma vez, juntaram os formandos por classes sociais e não lhes deram oportunidade de partilhar com outros jovens uma vida dita normal que os pudesse ajudar a ter objectivos mais sérios.

Três destes jovens são agora meus formandos num curso de Aprendizagem, seguiram para o 12º ano dentro da mesma área profissional, Curso de Serviço de Mesa.

A minha integração num Centro de Novas Oportunidades como Profissional RVCC e Técnica de Diagnóstico

Dedicada à formação e sempre com vontade de novas aprendizagens, fui convidada para o Projecto das Novas Oportunidades, a desempenhar as funções de Profissional de RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Éramos duas profissionais apenas, pelo que tivemos de acumular as funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. Cabia-me a mim traçar o perfil dos adultos que ali chegavam na procura de uma escolaridade, de uma saída profissional ou de uma formação que lhe desse um subsídio. Fiquei chocada, não tinha esta noção, mas o desespero das pessoas era/é grande.

Era importante transmitir a estes adultos que a experiência era um factor importante para frequentarem o Processo RVCC. A experiência *“é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e colectivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza”* (Jobert, G. 1993, p.75) servindo para agir no futuro.

RVCC não é mais que uma campanha de certificação para elevar o número de pessoas qualificadas, no entanto, se o estado se preocupa com a estatística de alfabetização em Portugal, estes adultos que nos procuram, preocupam-se consigo mesmo, com a sua formação e com o seu futuro, preocupam-se com aquilo que cabia ao estado preocupar-se, encontrar um posto de trabalho condigno onde possam facultar aos filhos uma vida condigna e equilibrada. O

RVCC dá *“prioridade à aprendizagem em detrimento do ensino, à procura educativa em detrimento da oferta, às potencialidades de aprendizagem em detrimento das deficiências do ensino e consagra-se, definitivamente, o participante como o verdadeiro protagonista do processo de aprendizagem”*. (Florentino Fernandez, 2006)

O RVCC não era um processo por mim desconhecido, no entanto não era de todo esclarecedor. Precisei de estudar, de me integrar na metodologia e se inicialmente preferia acompanhar os grupos do Básico, hoje tenho preferência pelo secundário. São dois pólos diferentes, duas metodologias diferentes mas com uma coisa em comum, as aprendizagens ao longo da vida.

Também eu tive de aprender este Processo e como diz Florentino Fernandez in *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas “e uma vez estando a exercer uma actividade vemo-nos impelidos a aprender”*. (Florentino Fernández, 2006, p. 16). Foi um percurso de aprendizagem, pois cada sessão de RVCC com os meus adultos era um degrau que eu subia no conhecimento prático do processo. Apenas quando levei o meu primeiro grupo a júri, segui todos os passos deste Processo RVCC e só aí me senti tranquila, pois apesar de tudo o que li e da pouca formação que tive, apenas na aplicação desses conhecimentos eu me senti uma verdadeira Profissional RVCC. A Experiência Concreta corresponde ao desenvolvimento de competências da área do Saber Fazer, é a concretização do saber.

Enquanto técnica e profissional de RVC, cabia-me desocultar competências, muitas delas nem os próprios adultos achavam que poderiam ser importantes. Cabe-me a mim levar os adultos a reflectir nos seus saberes e nas sua aprendizagens. O acto de aprender é natural, aprendemos *“desde o berço até à morte”* (Florentino Fernández, 2006, p.11) Estamos todos os dias a prender e a esta aprendizagem nem sempre é valorizada. Esta é uma aprendizagem não - formal que não tem a intervenção da escola. Nenhum professor/formador consegue ensinar aquilo que o adulto/formando já sabe.

Este projecto foi pensado para diminuir a analfabetização, para diminuir o número de cidadãos com a escolaridade mínima. Eram muitas as pessoas que

não tinham passado da 4ª classe ou do 6º ano, alguns frequentado o 3º ciclo, mas não concluído. Eram tempos difíceis, como constam dos testemunhos de tantos adultos que me têm confiado a sua história de vida. Ou porque as dificuldades económicas eram grandes, ou porque a escola para onde teria de ir estudar, ficava a alguns quilómetros e teriam de ir a pé, pois não existiam os transportes escolares e os transportes públicos não passavam na sua aldeia, ou porque teriam de ficar com o irmão mais novo que entretanto nascera e a mãe tinha de trabalhar, ou simplesmente porque não existia motivação.

Esta falta de motivação prendia-se, muitas vezes, porque viam o professor como uma pessoa muito má, que batia por chegarem atrasados, depois de terem percorrido, por vezes à chuva, alguns quilómetros para chegar à escola. Seguramente que estas são aprendizagens que estes adultos fizeram quando eram crianças e jovens e que não esqueceram, por isso partilham esses momentos, os mais significativos, na sua História de Vida.

Anos mais tarde chegam aos Centros de Novas Oportunidades com preconceitos de apenas terem a 4ª classe ou o 6º ano. São pessoas que “*interiorizam o estigma social associado ao analfabetismo e desvalorizam os seus saberes e a sua cultura, ou seja, tudo aquilo que tem sido fundamental na construção do seu projecto de vida*” (Cármem Cavaco, 2002, p.23). Sentem-se excluídos e discriminados pois vêem portas a fecharem-se por não terem a escolaridade obrigatória, quando procuram emprego. Chegam, muitas das vezes, sem saber que tudo parte da sua História de Vida, que o processo dá valor àquilo que o adulto experienciou e pratica no seu dia a dia desde que nasceu. Tudo parte de uma História de Vida pois esta “*afigurou-se, desde o início da definição do projecto de pesquisa, como a metodologia de investigação mais apropriada, tendo em conta o objecto de estudo, pois trata-se de compreender o processo de formação de adultos não escolarizados*” (Cármem Cavaco, 2002, p.41), por outro lado, as histórias de vida “*permitem compreender como os indivíduos percebem as situações, quais as respostas que dão face aos acontecimentos da sua vida, como gerem as relações interpessoais e intergrupais, sobre que representações e valores constroem as suas relações com o mundo*” (Delory-Momberger, 2000, p.191)

Quando falo com os meus adultos do RVCC na primeira sessão e lhes digo que neste processo valorizam-se as experiências, ficam apreensivos. Nunca pensaram que o facto de saberem usar uma máquina de costura ou o facto de saberem dar a si próprios a dose diária de insulina, são competências que são valorizadas no Processo. Em conversa de partilha com os meus adultos, ficam emocionados quando percebem que apesar de não terem escolaridade, têm ricas experiências que lhes permitiram evoluir e vencer na vida, mesmo sendo jovem. Serve este Processo para os fazer pensar, para os ensinar a refletir sobre si mesmos e o mundo.

Recordo uma adulta que apenas tinha a 4ª classe apesar dos seus 26 anos. Cedo foi obrigada a sair da escola porque a sua infância tinha sido a acompanhar o avô nas lides do campo e não gostava da escola. A mãe, senhora pouco escolarizada não a incentivou a continuar e limitou-se a aceitar a escolha de uma menina de dez anos de idade. Passados poucos anos arrependera-se da sua decisão, mas era tarde demais e o ensino nocturno não a fascinava, pois trabalhava durante o dia e à noite teria de cuidar da avó entretanto doente. Trabalhou desde sempre, tornou-se numa jovem responsável e com muitas competências.

Viu no Centro de Novas Oportunidades, divulgado pelo senhor Padre da freguesia, uma oportunidade de obter o 6º ano e posteriormente o 9º.

Depois do diagnóstico, a Célia foi directamente para o 9º ano, tinha um percurso de vida rico, cheio de experiências e muitas aprendizagens. Se me perguntam se concordo com o facto de uma adulta que apenas tem a 4ª classe seguir directamente para o 9º ano. Atrevo-me a dizer que sim, desde que efectivamente o diagnóstico tenha sido muito bem feito e a adulta demonstre competências.

Fez o processo e fiquei satisfeita com o resultado. Hoje é uma jovem que não sente vergonha da sua escolaridade, feliz por ter seguido um sonho e conseguido. Foram muitas as partilhas de ideias, muitas confissões, muitas horas agarrada ao computador, como ela dizia, mas com uma força e uma motivação extraordinária.

Recordo ainda a Ana, outra jovem também de 26 anos que viu os estudos serem interrompidos quando o pai faleceu e se viu na obrigação de partilhar com a mãe a educação da irmã mais nova, ainda bebe, e as despesas da casa. Foi trabalhar para um café e mais tarde conseguiu trabalho num jardim de infância onde permanece há 9 anos, a cuidar de crianças com necessidades especiais. Foi uma aprendizagem para mim o contacto com esta jovem adulta, a forma como ela falava dos seus meninos, as formações que tinha tirado para melhorar o seu desempenho e como ela era feliz por aquilo que fazia. Tinha já tentado tirar o 9º ano através do ensino nocturno, mas sem sucesso. Trabalhava ainda no café depois de sair do jardim de infância e não era fácil. Disse, no dia do seu júri de Certificação que agradecia à Profissional, eu, por nunca a ter “abandonado”, por andar sempre atrás dela e agradeceu ainda aos colegas de grupo. Foram um pilar para aquela jovem, era a coqueluche do grupo.

Devo dizer que isto são actos de cidadania, são actos que valorizo e que o próprio processo RVCC valoriza através da área de competência-chave de Cidadania e Empregabilidade no nível Básico.

Por todas estas razões, eu vejo este processo, e independentemente do intuito do Governo, uma mais valia para aqueles que não tiveram a oportunidade de prosseguir os seus estudos e, mais ainda, para aqueles que o percurso de vida tem sido cheio de novas aprendizagens. Aprendizagens que foram adquiridas através da vida social “ *O uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido*”, (Fernandez, Florentino, 2006, p. 40). Este modelo de Educação social “ *admite que a aprendizagem não começa, para as pessoas adultas, quando estas acedem a um centro de formação. Quando aqui chegam, já trazem muitas coisas sabidas, que podem ou não ser reconhecidas*” (Fernandez, Florentino, 2006, p. 60)

Perante a minha experiência profissional num Centro de Novas Oportunidades, o ingresso do adulto neste processo fá-lo querer evoluir, pois se o processo foi bem encaminhado, se o adulto o terminou com motivação, esse mesmo adulto

não vai querer parar, vai querer continuar a evoluir na procura de novas formações.

Quantos adultos que terminaram o processo RVCC de nível Básico ou de Nível Secundário me pedem conselhos sobre a formação que poderão ingressar, pois ficara-lhe o gosto por novas aprendizagens. Seguem formações de TIC, Inglês, entre outras. Passam a encarar a formação como uma mais valia para a sua vida pessoal e profissional.

Se muita gente questiona este tipo de certificação através das aprendizagens ao longo da vida, vou contar uma história de um avaliador de RVC numa das suas sessões de júri de nível Básico.

O adulto que estava a ser certificado não concordava com este tipo de obtenção do 9º ano, pois era muito fácil, enquanto que o filho, que frequentava o 9º ano através do ensino tradicional, tinha de estudar muito, andar 3 anos para o fazer. O avaliador disse-lhe então que, se ambos tinham o 9º ano, ele tirado através do processo RVCC e o filho pelo ensino tradicional e se este era mais valioso, porque o filho sabia mais do que o pai, então ele poderia entregar a gerência da sua empresa ao seu filho. O senhor ficou atrapalhado e apressou-se a dizer que isso nunca faria porque ele não tinha experiência, era muito novo, não sabia nada da vida... Ora aí está o cerne da questão. O filho apenas possuía o 9ºano, o pai tinha agora o 9º ano e uma vasta experiência profissional. Esta é a chamada aprendizagem por via da experiência, uma educação não formal que é vista agora como uma oportunidade.

Com este episódio eu tento mostrar o quão importante são as aprendizagens ao longo da vida e como estes adultos estão aptos a obter uma escolaridade.

Recordo-me quando era criança e gostava de ouvir as histórias das pessoas mais velhas. Como era difícil e dura a vida, como tiveram de sobreviver às catástrofes e à guerra. Como foram obrigadas a trabalhar desde muito cedo no campo, na criação de gado e como era difícil percorrerem quilómetros a pé para chegarem à fazenda do patrão. Como viviam sem água potável, sem luz e

sem conforto nas noites de inverno. Ouvia tantas vezes falar da sua juventude, como se sentiam tristes por nunca terem frequentado a escola.

Eu pensava muitas vezes, como era possível aquelas pessoas analfabetas saberem tantas coisas.

Como diz Alberto de Melo “ *A educação dos adultos será obra dos próprios adultos*”, no entanto há quem tenha que dar valor a essa obra.

Analfabetização/iliteracia

Esta iniciativa das Novas Oportunidades e dos Cursos EFA foi, sem dúvida pensada para colmatar o nível de analfabetização em Portugal, no entanto, outro problema se coloca hoje em dia, a iliteracia.

É preocupante quando jovens e adultos não possuem hábitos de leitura, quando não conhecem os nossos autores portugueses nem se sentem motivados para isso. Têm dificuldades na escrita, no cálculo, análise e organização de ideias.

Como formadora de Língua Portuguesa, solicito sempre, quer nas turmas de jovens como nas de adultos, a leitura de um livro ao seu gosto. Primeiro transmito-lhes o meu gosto pela leitura e o porquê de gostar de ler. Falo-lhes dos autores que mais gosto e porquê. Conto-lhes histórias de livros, aprendizagens que nos transmitem, como me ensinam a agir em certos momentos, como influenciam os meus comportamentos e minhas atitudes.

Faço-o desta forma pois se um jovem ou adulto não tem hábitos de leitura nem se interessa por tal acto de ler, não posso incutir-lhes uma obrigatoriedade de ler este ou aquele livro porque eu quero que seja esse a ser lido. Há que deixar ao formando a sua escolha, pois faz com que este reflecta sobre aquilo que poderá ter interesse em ler. Depois de pensarem no que poderão gostar de ler e depois de mo transmitirem, pedem-me conselhos sobre o livro ou o autor.

O passo seguinte é dar-lhes tempo para ler o livro e solicito-lhes que realizem a respectiva ficha de leitura. A escrita é outra falha de muitos, pois deixam as

letras desde que abandonam a escola e demora o seu tempo a desenvolver a expressão escrita.

Guardo uma ou duas sessões para que cada formando possa apresentar o livro que leu, tendo em conta não só o autor, acção, personagens mas também que aprendizagem tirou dessa leitura.

Este é um problema da nossa sociedade que deverá ser agarrada de forma a que haja uma intervenção para colmatar esta iliteracia.

Penso que o Plano Nacional de Leitura poderá ser o início de uma intervenção, mas que não tem dado frutos, pois nem sempre chega às escolas e centros de formação. Deveria haver mais iniciativas, concursos, incentivos para levar os jovens e adultos da formação a olharem para a leitura/escrita como um acto de aprendizagem.

As Autarquias, juntamente com as Bibliotecas Municipais, deveriam organizar iniciativas para criar hábitos de leitura, junto das escolas e centros de formação, lares, hospitais, estabelecimentos prisionais. Os próprios escritores deveriam ser parte activa nas escolas de forma a motivar os alunos/formandos para a prática de leitura. Deveria a escola preparar actividades de leitura de forma a que os alunos/formandos pudessem divulgar junto de jardins de infância, lares de 3ª idade, hospitais, como forma de entretenimento, pois sentir-se-iam motivados e contactavam com diferentes faixas etárias e condições sociais.

O intercâmbio entre as instituições de ensino formal e não formal é, sem dúvida, uma aprendizagem para ambas as partes. Deve-se, por isso, valorizar no ensino formal a vida cultural e social tendo presente o ensino não formal. Este tipo de iniciativas é enriquecedora para todos, pois aprende-se a declamar, treina-se as palavras, faz crescer a confiança em si próprio e por sua vez, a motivação para abarcar novos projectos no futuro.

Como sempre fui pessoas de desafios, abracei ainda um outro

Eu enquanto formadora num Estabelecimento Prisional

Apesar de ter sido uma experiência de há alguns anos atrás, e a par da ajuda que dei na formação de todos estes jovens e adultos, leccionei durante dois anos no Estabelecimento Prisional de Vale de Judeus. Outro desafio. Fui colocada como professora do 2º Ciclo neste estabelecimento, através da escola de Rio Maior. Propuseram-me este público-alvo e eu, apesar de ter sido apanhada de surpresa, aceitei. Pensei que tinha sido lançada aos “bichos”. Uma prisão de alta segurança, onde eu iria estar rodeada de assassinos, pedófilos, traficantes e muitos mais crimes hediondos.

Nada disso. Aprendi muito nesta escola. Experiências novas de ambos os lados, partilhas de diferentes aprendizagens, pois estes alunos viam no professor/formador não só a ponte com o exterior como aquela pessoa que ali estava a transmitir conhecimentos, mas acima de tudo a fazer-lhes esquecer o local onde se encontravam.

Eram adultos interessados nas aprendizagens mas ainda mais interessados a partilharem experiências.

Alguns tinham saído da escola por mau comportamento, outros porque faltavam para praticarem actos ilícitos, outros ainda porque os pais não os puderam manter na escola e acabaram por escolher o mundo da criminalidade. Hoje viam a escola não só como um escape mas também porque tinham percebido o caminho que haviam de ter percorrido.

Fiz, juntamente com os outros professores, inúmeras actividades práticas com eles, desde concursos de poesia (quantos artistas ali ocultos), tertúlias matutinas onde se liam os mais diversos autores, semana cultural, trabalhos de grupo sobre temas como a droga, SIDA, Saúde, higiene e tantos mais.

Com estes alunos, aprendi a entender o porquê de terem cometido determinados crimes. Nunca os defendi enquanto seres que cumpriam uma pena por mau comportamento na sociedade, mas aprendi a compreender que por detrás de certas atitudes e comportamentos há a fragilidade e a falta de

sorte. Aceitavam a pena que estavam a pagar e por isso queriam aproveitar e apostar na sua formação escolar, pois continuavam a sonhar.

Tudo isto tem sido um longo caminho de aprendizagens não formais, que me têm feito crescer e feito compreender que a formadora que hoje sou, deve-se à Susana, ao Bruno, à Ana, à Célia, aos tantos formandos/ alunos que tão atentamente me ouviram e eu ouvi, aos meus colegas de trabalho, aos meus professores, aos meus pais que me orientaram na minha formação enquanto cidadã, aos meus amigos e todos os que partilhei e que comigo partilharam experiências novas, velhas. Cresci e continuarei a crescer pois uma coisa é certa, a formação não formal nunca vai acabar, por isso, crescerei até morrer.

Este ensino que pratiquei no Estabelecimento Prisional de Vale de Judeus, era denominado Ensino Recorrente. A oportunidade que os adultos tinham em obter a escolaridade. Tive, porém outra experiência a nível do ensino recorrente, numa empresa, *Indústrias Nobre* de Rio Maior, onde leccionei as disciplinas de Português e História aos seus colaboradores. Estes não possuíam o 6º ano e, uma vez que este era na altura a escolaridade obrigatória, foi-lhes dada essa oportunidade.

Hoje em dia, a oportunidade que é dada aos adultos, por exemplo no processo RVCC, torna-se mais adequado, pois as aprendizagens não são apenas as que se adquirem formalmente mas, acima de tudo, as ricas experiências que muitos adultos possuem e que foram e são verdadeiros mestres para os mais jovens.

Antigamente as crianças que saíam da escola iam aprender uma profissão. Eram os aprendizes do chamado mestre que lhes dava uma “ferramenta” para a vida. Era através do contacto e da experiência destes mestres que o jovem aprendia uma profissão. *“A formação experiencial dá-se através de um “contacto directo” (Robin, p.260) entre o sujeito e o objecto, que origina, normalmente, uma acção e resulta num saber real com aplicação prática na vida do aprendiz”.* (Cármem Cavaco, 2002, p.33)

Esse mestre mal sabia ler e escrever mas formou muitos jovens a serem bons artesãos, carpinteiros, comerciais, canalizadores e quantas mais profissões.

Eram as crianças que, perante a humildade do seu mestre, lhes ensinava a ler ou a escrever o seu nome. A escola veio pôr em causa esta aprendizagem, veio proibir os jovens de adquirir experiência, uma vez que veio proibir que os mesmos possam trabalhar com menos de 16 anos.

Estas são aprendizagens que o RVCC veio dar valor e acima de tudo veio reconhecer enquanto competências não formais.

Antigamente valorizava-se o facto de se aprender uma profissão de forma a que progressivamente se evoluísse e se conseguisse alcançar uma vida melhor. Hoje em dia as pessoas estão muito centradas que o seu filho tem de ser doutor, não importa se vai conseguir trabalho ou não. Há o estigma em determinadas classes sociais que o ensino superior tem de ser seguido o que leva, muitas vezes à desilusão quando se chega ao mercado de trabalho porque afinal o jovem tinha preferido ser bombeiro ou electricista mas a sua condição social não lho permitiu.

Há que deixar cada ser pensar por si, naquilo que gostaria de fazer, quem sabe para toda a vida.

O Modelo Económico Produtivo

Um última experiência enriquecedora que tive no meu percurso profissional, foi como formadora numa empresa de Almeirim. Eram adultos trabalhadores cuja empresa lhes facultava alguma formação ao longo do ano. Ministrava um Módulo de *Correspondência Comercial*, cujo objectivo era facultar-lhes novas ferramentas de trabalho e mais actualizadas. Este modelo de formação, inserido no Modelo Económico Produtivo de que Florentino Sanz Fernandez fala é, sem dúvida uma mais valia para todos. Percebi num primeiro contacto que estavam ali por iniciativa própria e não por obrigação, pois a empresa pô-los à vontade quanto à frequência da formação. Queriam evoluir, perceber o que se alterou no que diz respeito à correspondência, às novas tecnologias, etc.

Aceitaram esta iniciativa por causa “*dos desafios laborais que a sociedade lhe apresenta no momento actual*” (Florentino Fernandez, 2006 p. 68.)

Estes trabalhadores queriam adquirir novas competências e aperfeiçoar a que possuíam, fruto do trabalho e das aprendizagens não-formais. Viam na formação uma mais valia assim como o interesse que a empresa tinha em motivar os seus colaboradores para a formação, pois estaria a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Mais formação, equivale a mais competências adquiridas e postas em prática no posto de trabalho, logo, mais produtividade e muitas vezes, poupança de tempo. “*Os perfis profissionais e as formas de trabalhar mudam com muita rapidez e obrigam a população activa a reciclar-se constantemente*” (Florentino Fernandez, 2006, p. 76) e só um trabalhador com espírito de competitividade e gosto pelo saber é que consegue evoluir numa média e grande empresa. Vi essa vontade nos colaboradores da empresa onde dei formação, pois questionavam-me bastante, estavam bastante motivados quando lhes solicitava que aplicassem a teoria à prática.

Nas grandes e médias empresas as pessoas viram-se obrigadas a aprender sozinhas nos seus locais de trabalho, nomeadamente aquando do surgimento das novas tecnologias, pois ainda existem empresas que não facultam formação aos seus colaboradores e estes, com receio de perderem os seus postos de trabalho, tentam adquirir conhecimentos/competências através da auto-formação para mostrarem que querem evoluir e que estão interessados em evoluir.

Para todos os que estão na vida activa (enquanto profissionais), para os que trabalham e os que o procuram, a educação e formação ao longo da vida será sempre um factor muito importante que passa para o futuro, “*doravante ficamos todos obrigados a um trabalho incessante de formação e re-formação, de actualização e de reciclagem, de aquisição de novas competências e de preparação para uma vida de procura permanente de trabalho*: (Rui Canário e Belmiro Cabrito, 2008, p. 12) “*a vida está a tornar-se uma contínua capitalização económica do self*” (Nikolas Rose, 1999, cit. Rui Canário)

CAPÍTULO II

Educação e Formação de Adultos pouco escolarizados e o Projecto Novas Oportunidades

Estabelecer uma relação entre a Educação e Formação de Adultos (EFA) e a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) é trazer para um debate exigente e espinhoso, sobretudo pela sua natureza ideológica e axiológica, a importância da capacidade individual e colectiva das aprendizagens, designadamente dos adultos menos escolarizados, tendo bem presente os atrasos estruturais nos planos da educação e da formação que se verificam na sociedade portuguesa, com as consequências sociais, culturais e económicas que se conhecem. Não sendo possível nesta breve reflexão inscrever tal aprofundamento, passo a expressar apenas algumas notas que considero relevantes na relação em análise.

Em primeiro lugar, importa referir os números expressivos de adesão aos processos de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC) e às novas ofertas de EFA que, pela sua ordem de grandeza, merecem um exame exigente e desapassionado. Inevitavelmente estamos em presença de impactos, ganhos e perdas nas esferas do individual, do social e do económico que interessa avaliar e elencar. Neste panorama impressionante, será naturalmente pertinente questionar se a EFA é hoje já um sistema ou, ainda e tão-só, um conjunto generalizado e diversificado de práticas mais ou menos localizadas?

Uma ilação, no entanto, é-me permitida pelo contacto intensamente vivido com os adultos que têm respondido positivamente à iniciativa Novas Oportunidades; o Estado é visto por estes com simpatia e a ocorrência desta subjectivação, designadamente junto de uma população menos escolarizada, não é algo que se possa depreciar política e socialmente enquanto condição valiosa em termos da evolução próxima da educação e da formação dos adultos.

Valendo as percepções o que valem, neste contexto disputado de subjectividades e de racionalidades, designadamente no âmbito do RVCC, interessa apurar se estamos em presença de um mecanismo que reproduz e revalida desigualdades ou, pelo contrário, promove mudanças de natureza social intencionalmente comprometidas com processos mais amplos e desejáveis de democratização. A EFA constitui, como se sabe, um campo de múltiplas dimensões (do cultural ao económico, passando pelo educativo e que nestas não se esgotam) que interagem entre si de uma forma nem sempre harmoniosa e congruente, fazendo com que o critério decisivo não possa deixar de ser colocado na emancipação (pessoal e social) dos cidadãos, designadamente dos que não foram favorecidos pelas suas circunstâncias sociais e históricas.

É neste quadro, onde as políticas se constituem, que importa perceber a escala que se pretende dar à EFA e como esta acolherá (ou não) todo um património cultural e educativo de experiências significativas anteriores e das filosofias que lhes estiveram (e estão) subjacentes. As questões de proximidade, de emancipação pessoal e colectiva e de natureza e amplitude das mudanças não podem deixar de constituir referências fundamentais na valorização sistémica deste domínio socioeducativo enquanto modalidade institucional que se deseja com a mesma dignidade das restantes. Estas são algumas das questões que podem e devem orientar o debate que urge continuar, incentivar e aprofundar no domínio da EFA.

Uma outra face da temática relativa à EFA, que importa igualmente problematizar, tem a ver com o processo RVCC na sua relação com as aprendizagens no quadro mais amplo da Educação e Formação ao Longo da Vida. Nesta perspectiva, desde já, impõe-se uma nota inicial; o RVCC não pode ou deve ser considerado um simples ponto de chegada. O RVCC tem de ser promovido e, como tal, instituído seguramente como um ponto de partida ou de passagem para um processo educacional mais amplo e permanente capaz de (trans)formar as pessoas e as suas condições de existência. Neste contexto, torna-se, deste modo, desejável trabalhar e valorizar o processo

RVCC otimizando a sua função formativa, nele inscrita, de um eficiente balanço realizado de saberes e de competências, tendo em vista o desenvolvimento viável e futuro de projectos pessoais e colectivos.

Acrescente-se à nota anterior, uma outra consideração sobre as evidências requeridas ao longo do processo de reconhecimento e validação e a natureza (colectiva ou individual) da sua focagem. A diferença na tomada de foco pode favorecer (ou não) o debate de problemas comuns e apadrinhar (ou não) abordagens partilhadas de possibilidades de acção. O terreno e a natureza das evidências orientarão (ou não) novas formas de perceber e perspectivar o meio e o mundo e, como tal, modos de acção distintos de operar sobre eles, reclamando naturalmente saberes e competências diferentes para responder a necessidades, também elas, logicamente diversas.

Por último, o factor tempo. Este constitui-se num elemento decisivo porque dele depende a qualidade de realização de um trabalho metodológico, formativo e organizativo capaz, tendo em conta, com rigor e realismo, as dificuldades de natureza educativa e cultural inerente a percursos escolares reduzidos da grande maioria dos adultos. A ocorrência e o desenvolvimento de autonomias de modo a alterar as relações, por vezes fundas, de desigualdades no plano dos múltiplos recursos associados à capacidade de aprender permanentemente, não podem continuar a ser pensadas como eternas inevitabilidades. Assim sendo, uma das questões pertinentes que se coloca é esta; será possível aos Centros de Novas Oportunidades, nas condições actuais e no âmbito global da INO, trabalhar os referenciais de competências-chave neste sentido crítico e transformador das pessoas e dos seus contextos de existência?

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO GERAL DO PROJECTO

1.1 – JUSTIFICAÇÃO DA NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO

Em 2007, entrou em funcionamento o Centro de Novas Oportunidades (CNO) do CENFIM – Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica, Núcleo de Caldas da Rainha, instituição que gere o Núcleo de Peniche e com inúmeras parcerias realizadas, através de itinerâncias, em várias instituições, associações, Juntas de Freguesias e empresas dos distritos de Leiria e Santarém.

Porém, desde Janeiro de 2009 que faço parte da equipa deste Centro de Novas Oportunidades, como Profissional de RVCC e Técnica de Diagnóstico. Desde logo apercebi-me do número elevado de adultos que desistia do Processo RVCC, antes do seu término. Eram poucos os adultos que se dirigiam ao Centro de Novas Oportunidades para desenvolverem o seu trabalho em conjunto com os formadores e Profissional.

Depois de estudar todo o Processo e a metodologia que estava implementada neste Centro de Novas Oportunidades, desde logo manifestei interesse em tentar perceber o motivo de tão elevado número de desistências e realizar um plano de intervenção para combater este fenómeno. Estávamos sobre pressão devido às metas que não estavam a ser cumpridas. Corríamos o risco de ver o Centro de Novas Oportunidades encerrar as suas portas, caso não agíssemos rapidamente.

Esta era uma preocupação de toda a equipa que já trabalhava há um ano neste projecto, desde Directora, Coordenadora, Profissionais de RVCC, Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e formadores das diversas áreas do saber do nível básico e secundário. Havia necessidade de mudança, sob o risco de vermos fechado este CNO e muitos destes profissionais seguirem o caminho

do desemprego. Demorou meses para eu atuar, juntamente com outra profissional e com a ajuda da directora e formadores, porém havia recursos (humanos e materiais) para evoluir neste projecto.

Resolvemos em equipa, porque o trabalho em equipa é a grande mais valia deste Centro de Novas Oportunidades, conceber um projecto de intervenção para combater as desistências verificadas neste Centro. As reuniões consecutivas deram fruto e estávamos prontos para atuar em conjunto.

Comecei por agendar uma reunião com todos os adultos que estavam parados no Processo e trazê-los à razão numa reunião conjunta com os Profissionais. Era importante que os adultos nos conhecessem, que se sentissem à vontade para falarem do motivo que os levou a abandonarem o Processo.

Era urgentemente necessário que fossemos bem sucedidos.

1.2. - DEFINIÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA

1.2.1 – Educação e Formação de Adultos

Embora se fale ultimamente da formação de adultos, este fenómeno não é recente, pois desde a antiguidade, o ensino também era direccionado aos adultos. “*Sócrates, na Grécia, não ensinava, propriamente as crianças a escrever, mas sim os adultos a pensar. Quintiliano, em Roma, ensinou pessoas adultas*” (Florentino Fernández, 2006, p.7)

Porém, foi a partir da Revolução de 1974 que em Portugal passou a olhar-se para a política educativa com outros olhos. O Regime Democrático (Novo Regime) “*viria a ser confrontado com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos*” (Rui Canário, Belmiro Cabrito, 2008, p. 31) de forma a diminuir a grave situação socioeducativa da época.

Antes da revolução um quarto da população portuguesa era analfabeta, a taxa de escolarização era baixa, não só nas escolas como nas universidades. Havia a necessidade de criar um plano que viesse de encontro a esta situação.

Apesar da consciência destes baixos níveis de escolaridade, “a educação foi transformada no setor mais crítico e problemático de um sistema educativo ao longo da vida em Portugal”, este caiu no esquecimento da política portuguesa. Só mais tarde voltaram a querer interpretar as lógicas político-educativas. Estas, porém, assentam em duas lógicas que viriam a ter um certo protagonismo.

- Lógica de controlo social que visava o regresso a orientações escolares sob o controlo político e administração da educação, que viria a dar frutos com o projecto de uma “*educação escolar de segunda oportunidade*” (Rui Canário, Belmiro Cabrito, 2008, p. 33) (ensino recorrente).

- Lógica da modernização económica e da produção de mão de obra qualificada.

Ambas tiveram pouco sucesso. As pessoas de setores sociais em risco não estavam sensibilizados para tal oferta.

Ainda em 2002, a OCDE referia que relativamente à aprendizagem dos adultos em Portugal continuava a existir uma “*debilidade da formação de base da maioria da população*”.

Há a necessidade prioritária de acorrer à formação profissional contínua e aos problemas de “obsolescência” dos conhecimentos profissionais. Acredita-se que o problema reside essencialmente na falta de promoção de uma educação escolarizante para os adultos cuja escola abandonaram em tenra idade.

Porém, coloca-se a hipótese do ensino profissional de adolescentes e de jovens activos, no entanto, este ensino continuava a ser muito escolarizante. Outro problema era que os setores que manifestavam interesse nas ações de formação profissional contínua, tendem a ser aqueles que evidenciam já níveis de escolaridade acima da média. No entanto, o problema não era da

qualificação da mão de obra assalariada e da formação dos recursos humanos em geral. O problema passava por uma política educativa para o controlo social face a uma percentagem grande de adultos pouco escolarizados, cuja taxa de analfabetismo era elevada – 20%.

A solução tinha de partir com uma medida que desse resultados imediatos e não de campanhas de sensibilização. Porém, havia a noção que ninguém se forma à força.

Insistiu-se na lógica de gestão dos recursos humanos e da formação profissional como a melhor solução para este problema. Inventar-se-ia uma forma fácil e célere para que os adultos conseguissem em pouco tempo obter uma escolarização superior à que tinham.

Em 2002, a OCDE coloca a questão: como poderiam surpreender “as dificuldades de motivação e de mobilização dos adultos com baixa qualificação?” (OCDE, 2002, p.76) Esse seria o problema, pois seriam incapazes de dar valores às culturas locais e experiências de vida.

1.2.2. Educação popular, associativismo e democracia

A mobilização popular que decorreu depois do 25 de Abril de 1974, demonstrou a capacidade de agir, ou seja, esta atitude ficou associada a “lógicas de intervenção típicas da educação popular”. Demonstrou que houve iniciativa, auto-organização com grande autonomia.

Com a revolução de 1974, destacaram-se as associações populares, as antigas ou as criadas recentemente, ou ainda grupos de cidadãos com ânsia de criarem novas associações e fazerem parte da vida ativa política e social.

Muitas destas associações incidiram a sua atividade em ações de alfabetização, projectos culturais, sociais e educativos, atividade de educação de base de adultos.

Estas iniciativas populares rejeitaram os poderes centrais e estatais assim como as campanhas de alfabetização. Stephen Stoer (1986) chamou a esta

corrente/iniciativa “*poder popular*” que viria a confrontar-se com a corrente de alfabetização.

Entre 1975 e 1976 a lógica político-educativa da educação popular leva à criação de parcerias entre o Ministério da Educação e as associações de educação popular que viria a ser desenvolvida pela Direção-Geral da Educação Permanente.

Esta DGEP colocou-se do lado do associativismo socioeducativo, rejeitando “*uma política de intervenção agressiva*” oferecendo-lhes instrumentos jurídicos, de recurso e de meios pedagógicos adequados” (Melo e Benavente, 1978).

Em 1976 a DGEP estava ligada através de estreitas relações com as muitas associações e a quem disponibilizava apoios de ordem técnica ou pedagógica (Melo e Benavente, 1978, p. 134).

Quando o Estado assume as suas funções tradicionais, a educação de adultos sofre algumas alterações. Há a necessidade e vontade de se constituir um “*sistema e uma organização governamental de educação de adultos*” (Rui Canário, Belmiro Cabrito, 2008, p.39) criando uma rede pública, da produção de legislação e outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e metas a atingir sob recomendação da UNESCO.

A Lei nº3/79, atribui ao Estado o facto de ter que elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos, onde se iriam impor regras e metas para diminuir o analfabetismo em Portugal. Para isso seriam propostas programas de execução e estratégias de intervenção com parcerias entre o Governo e as Associações populares, onde valorizariam “*projectos regionais integrados*” e a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos (Portugal 1979)

Porém, estas propostas não foram levadas em frente, o instituto nunca foi criado e as metas ficaram aquém do pretendido.

Em meados de 1980, a DGEA (Portugal, 1986) resolveu que aquele plano havia sido abandonado e os apoios do Ministério da Educação à educação popular e às associações era agora inexistente.

Só em 1986, depois de Portugal fazer parte da CEE, foi aprovado a Lei de Bases do Sistema Educativo.

A lógica da educação popular de adultos e a importância do movimento associativo são postas de parte, marginalizadas por esta nova lei.

Questões sobre a alfabetização, educação de base e educação popular passaram a ser representadas como matérias incompatíveis e de desinteresse para a CEE uma vez que os maiores desafios passavam pela sua modernização económica, com o aumento da produtividade na economia.

O analfabetismo foi ignorado pelo nosso Governo enquanto problema educativo e social, conferindo-se destaque ao “ensino recorrente” de adultos e formação profissional para jovens adultos pouco escolarizados. Este ensino era o chamado ensino de segunda oportunidade, para um público alvo que não tinha tido oportunidade de terminar o seu percurso formativo, e todo ele virado para um ensino formal. Este teve grandes problemas de abandono pois não havia a devida articulação com a educação extra-escolar.

Este ensino perdurou uma década (1980/1990), um ensino completamente afastado de apoios à educação popular e ao associativismo socioeducativo.

A lógica político-educativa da educação popular sobrevive no conceito de sistema educativo através de projectos de investigação desenvolvidos por instituições do ensino superior em articulação com associações e afins.

As associações tinham surgido nos meados dos anos 80 com o objectivo de intervir junto da população mais carenciada e cujos estudos tinham ficado para trás, estava então direccionada para a educação popular e de base de adultos, assim como fazer esses públicos interagir no âmbito da sua ação social.

Muitas são as iniciativas populares de educação de adultos, sob a frente de associações enquadradas em programas de financiamento de desenvolvimento rural, de formação profissional, solidariedade social, etc.

Apesar deste ser o possível caminho, “*as perspetivas elitistas da democracia, associadas aos princípios da competitividade económica*” (Rui Canário, Belmiro Cabrito, 2008, p. 43) continuam a querer prevalecer processos de aprendizagem individual.

A lógica político-educativa, sob os signos da modernização económica e de gestão de recursos humanos, emerge então em Portugal, indiferente à parca população adulta escolarizada e que se encontra culturalmente e economicamente excluída do “mercado de aprendizagem”.

Uma modernização autoritária tende a gerir a educação pública tendo em conta as exigências do crescimento económico e da competitividade entre os países da CEE. Trata-se de uma tentativa de qualificação para determinados setores económicos e da sociedade e não para a população em geral.

A formação de adultos tende, cada vez mais, a apagar-se, a formação profissional tende igualmente a esgotar o setor, continuamos a ter uma taxa elevada de analfabetização e literacia.

Em 1995, o programa eleitoral do PS, fez crer numa reforma na educação de adultos, prometendo uma política de desenvolvimento, promoção da educação extra-escolar, da educação para o desenvolvimento, ou seja, promete ter em conta a educação para adultos.

Em 1998, Alberto de Melo e a sua equipa, lança um documento de estratégia para desenvolver a educação de adultos. É urgente proceder ao desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos.

Propõe-se que o Estado proceda urgentemente a uma política de educação de adultos criando um sistema nacional, financiando e desenvolvendo parcerias que deveriam ter em conta quatro áreas principais: formação de base, ensino recorrente, educação e formação ao longo da vida, educação para a cidadania.

Esta estratégia insiste na criação de um sistema autónomo, descentralizado de “unidades locais”, na criação de centros de balanço de competências e estruturas de validação das aprendizagens com registo das entidades intervenientes em educação de adultos, criando uma estrutura específica para o efeito, “Agência Nacional de Educação de Adultos”.

Todo este projecto estaria em sintonia com a lógica política educativa da educação popular, da educação de base de adultos e da educação cívica e para o desenvolvimento. (Melo 1998, p.61)

Em 1998, o Governo decide lançar este Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos que conduzirá à criação da Agência Nacional de Educação de Adultos. Esta é apresentada em 1999 através do Decreto-Lei nº 387/99, “com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos” (do Preâmbulo do Decreto-Lei).

Porém esta agência viria a ser extinta com a vigência do XV Governo Constitucional (PSD e P. Popular) em 2002, tendo sido transformada num “conjunto limitado de valências inscritas incoerentemente no âmbito mais global da formação vocacional e de uma direcção geral com uma exacta designação” (Dec. Lei nº 208, 2002, 17 de Outubro”)

Este novo interregno da revalorização da educação de adultos, terminaria de novo. A lei orgânica do Ministério da Educação, não fez prevalecer a categoria “formação de adultos”, substituindo-a por “ qualificação dos recursos humanos”, “formação vocacional” e “qualificação ao longo da vida”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo deste XV^o Governo refere que a formação profissional e a ideologia das competências são a solução para o “atraso” do país.

Esta acaba por ser uma aposta que não deu grandes frutos, pois o ensino recorrente continua a fazer parte apenas de um público mais jovem e restringido à população ativa para efeitos de qualificação profissional.

As perspetivas de modernização vêm sendo acentuadas, numa lógica de mercado e de subordinação da educação a orientações pragmáticas, de empregabilidade e competitividades económicas.

Apesar disso, a formação técnico-profissional tem grandes interesses visando colmatar o nível de desempregados do país.

Em jeito de conclusão, será importante lembrar que a educação de adultos é tão importante que surge, muitas vezes, ligada ao desenvolvimento local. São pessoas qualificadas que podem desenvolver a competitividade de uma empresa, o desenvolvimento de um concelho, de um país e do mundo. Alberto Melo (2005, p. 110) refere mesmo que *“sem educação e formação de adultos, quanto a mim, não há um verdadeiro desenvolvimento local, haverá sim um certo número de decisões de tipo tecnocrático, de tipo burocrático, de tipo economicista”*. Não se pode voltar as costas ao mundo, é importante e fundamental valorizarem-se os recursos humanos, formando *“cidadãos cada vez mais informados, mais conscientes e, porventura, mais activos”* (op. cit., p. 107).

Em jeito de conclusão, será importante lembrar que a educação de adultos é tão importante que surge, muitas vezes, ligada ao desenvolvimento local. São pessoas qualificadas que podem desenvolver a competitividade de uma empresa, o desenvolvimento de um concelho, de um país e do mundo. Alberto Melo (2005, p. 110) chega a referir que *“sem educação e formação de adultos, quanto a mim, não há um verdadeiro desenvolvimento local, haverá sim um certo número de decisões de tipo tecnocrático, de tipo burocrático, de tipo economicista”*. Não se pode voltar as costas ao mundo, é importante e fundamental valorizarem-se os recursos humanos, formando *“cidadãos cada vez mais informados, mais conscientes e, porventura, mais activos”* (op. cit., p. 107).

1.2.3 – O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A relação que existe entre a formação de adultos e a vida ativa profissional de qualquer cidadão, está na origem da “*pertinência actual do reconhecimento de adquiridos e a sua integração institucional nos sistemas de educação e de formação*” (Rui Canário, 2004, p. 36). A evolução da sociedade e do mundo levou a que houvesse cada vez mais necessidade de reforçar a aposta na educação e formação de adultos. Neste contexto, as tecnologias da informação, embora sejam o “motor de desenvolvimento a diversos níveis”, podem também aumentar as assimetrias entre os que as dominam e os que não as sabem utilizar. Porém, a resposta dos sistemas educativos a estes desafios passa em grande parte encontrar as melhores soluções para combater a desistência de adultos nos Centros de Novas Oportunidades.

Assim, temos assistido, nos últimos anos, ao aparecimento de políticas educativas se referem à necessidade de “*reconhecer as aprendizagens não-formais e informais*” (Pires, 2004, p. 83).

O objectivo tem sido encontrar princípios comuns para a validação dos adquiridos com intuito de se poder encontrar estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A validação dos adquiridos significa que um adulto fez prova dos seus saberes (teóricos e práticos) através de um diploma, de um título profissional ou de uma qualquer outra certificação homologada. Já o Processo de aprendizagem ao longo da vida, cada adulto é convidado a reflectir em redor da sua história de vida, experiências vividas, saberes e competências.

O adulto, para ver reconhecidas as suas competências, cria o seu próprio portefólio que terá de ser um espelho de si próprio. Ao reconhecer-se e validar os saberes e experiências de adultos pouco escolarizados estamos também a dar-lhes “visibilidade social através da certificação” (Cármem Cavaco, 2007, p. 23). Os adultos, ao possuírem competências ao longo da sua vida, vão fazer *um balanço de competências*, com intuito de melhorarem a sua situação

pessoal face ao mercado de trabalho e obterem um reconhecimento oficial dos seus conhecimentos.

Perante um contexto económico em crise e, muitas vezes, face a uma forte concorrência de mão-de-obra mais qualificada, o adulto ganha outra confiança. Sente, por isso, uma necessidade de evoluir no seu local de trabalho.

Através do reconhecimento de competências pode ser explorado o sentido do percurso de vida, recuperar a vivência, experiências, saberes e trabalhar a oralidade e a escrita. Assim, o adulto evolui e cria em si uma auto-confiança muito maior das suas capacidades.

Sempre que se fala em validação dos adquiridos, não podemos pôr de lado o carácter individual do processo. Cada adulto tem o seu percurso escolar, profissional, social e familiar. Esta individualidade merece também uma particular importância pois, segundo B. Liétard (1993, citado em Farzad e Paivandi, 2000, p. 6), acaba por “*preparar o adulto a nível da procura de trabalho e de formação*”. O adulto ao perceber que o seu futuro socioprofissional é incerto, leva-a a uma “responsabilidade individual”. Passa a haver uma maior consciência das limitações do indivíduo relativamente aos seus recursos pessoais, e este facto acaba por tornar o adulto mais consciente da necessidade de formação. (Farzad e Paivandi, 2000, p. 7).

No entanto, não nos podemos esquecer que estes “fatores revelam obstáculos respeitantes à dificuldade em conciliar a vida diária com a formação” (Carmén Cavaco, 2009, p.261), facto que leva muitos a desistirem da formação que decidiram abraçar por necessidade. Ao apontarem a falta de tempo como justificação para não reaprenderem, defende-se que será fundamental apostar-se em formações de curta duração tendo em conta os adquiridos experienciais.

1.2.4 – O RVCC

O reconhecimento dos adquiridos é um fenómeno antigo. Todavia, a sua verdadeira ascensão aconteceu mais recentemente.

Depois do pós-guerra, altura em que os soldados norte americanos regressaram ao seu país, depois da Segunda Guerra Mundial, depararam-se com grandes dificuldades de integração profissional. O mercado de trabalho estava diferente, as mulheres ocupavam agora postos anteriormente dedicados unicamente aos homens e não possuíam oportunidades de prosseguir os seus estudos.

Posto estas dificuldades, o Governo Americano decide proceder a algumas alterações legais no sentido de permitir aos jovens militares o reconhecimento dos adquiridos em contextos de guerra. Porém, o reconhecimento dos adquiridos não teve raízes apenas nos Estados Unidos da América.

Seguindo o exemplo dos militares, uns anos mais tarde, a mesma realidade surge no Canadá na década de sessenta. No quadro de políticas de democratização do acesso ao ensino superior, grupos feministas bateram-se para que esse acesso não dependesse exclusivamente de diplomas escolares e para que fossem valorizadas as actividades experienciais de mulheres com percursos escolares curtos. Assim se viu valorizada a vertente da actividade *“doméstica que permite comparar e aproximar a dona de casa de um gestor de uma pequena empresa”* (Rui Canário, 2004, p. 35).

Para estas mulheres, o reconhecimento dos adquiridos era considerada *“uma medida de justiça social”* (Farzad e Paivandi, 2000, p. 2).

Na Europa este tipo de iniciativa teve de esperar mais alguns anos, pois foi apenas nos anos oitenta que este assunto da educação de adultos começou a ser abordado, em França.

Já em Portugal, foi no início do ano dois mil que se começou a perceber que toda a estrutura de educação de adultos não podia assentar nas tradicionais disciplinas da escola.

Já antes, para muitos que frequentaram o ensino antes do 25 de Abril de 1974, a palavra *escola* sempre foi sinónimo de autoritarismo e disciplina (Melo, 2007, p. 8). Era necessário encontrar algo que fosse ao encontro do adulto, algo que assentasse no que o adulto precisava no seu dia a dia enquanto cidadão ativo de uma sociedade. Para Rui Canário, os cursos de Formação de Adultos, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e as Unidades de Formação de Curta Duração, era a solução para as necessidades dos adultos em Portugal.

A valorização e certificação das aprendizagens não-formais e informais, em Portugal começaram a ganhar forma no Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000. Com a aprovação pela Comissão Europeia daquela que viria a designar-se “Estratégia de Lisboa”, surgiu o “Memorando sobre Aprendizagens ao Longo da Vida” (CCE, 2000).

Partindo do facto que a Europa se encontra a caminho de uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento e na inovação, acabou por se lançar um debate à escala europeia sobre as estratégias de aprendizagens ao longo da vida. Visto que estão em causa debilidades estruturais, o que coloca problemas à qualidade do emprego, bem como à sua sustentabilidade a médio e longo prazos, tentou-se, nesta cimeira, encontrar um conjunto de soluções para fazer face a esta situação preocupante (op. cit. p. 6).

Os censos de 2001 acabaram por comprovar alguns conteúdos do referido documento, lembrando que em termos de certificação escolar a população adulta portuguesa continua a uma grande distância dos seus parceiros comunitários.

A reduzida qualificação escolar dos portugueses parece justificar que, a par do reforço da oferta a nível de educação e formação de adultos e das oportunidades de obtenção de certificação e qualificação profissional por via

formal, deva também ser dada a oportunidade aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em contextos de vida pessoal, profissional e social.

Porém, era essencial o recurso a peritos para pôr em prática sistemas de certificação fiáveis.

Podemos dizer que, oficialmente, o processo de RVCC só chegou a Portugal, em Setembro de 2001. Nessa altura, através do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e ficou decidido que uma das suas atribuições seria *“construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional”*.

No entanto, na prática, um ano antes, em Novembro de 2000, surgem os seis primeiros centros em regime de observação, que, como adianta a portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, tiveram como *“principal motivo a aplicação do modelo de intervenção, com vista à permanente adequação e reformulação dos instrumentos que fundamentam a concepção e arquitectura do Sistema”*.

Ficou ainda claro, através do despacho conjunto nº 262/2001, de 22 de Março, que, até 2006, esta rede teria de ser alargada a um ritmo de 14 centros por ano, totalizando 78 centros. É então que começa a surgir uma grande rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (na altura designados de centros RVCC). E, em 2006, através do Despacho nº 20 846/2006, DR 198, Série II, de 13 de Outubro de 2006, são criados, em acréscimo à rede já existente, mais 54 centros de reconhecimento, validação e certificação de competências.

De início este plano contemplava apenas o nível básico, nível B3, B2, B1, porém, houve necessidade de, através da experiência já adquirida e evolução

verificada, proceder a algumas actualizações e alargar gradualmente o sistema ao nível secundário.

Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, já dava como certa a necessidade de “se alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos”. A estratégia visava “tornar o ensino profissionalizante uma real opção e elevar a formação de base da população activa, proporcionando uma Nova Oportunidade para aprender e progredir”.

É então que, através da Portaria nº 86/2007, DR 9, Série II, de 12 de Outubro de 2007, os activos portugueses puderam também passar a ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências até ao 12º ano. Os centros de Novas Oportunidades voltaram a ser alargados.

Entretanto, a aposta no processo de RVCC continua a crescer, depois de analisados os resultados em 2007 pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), tendo-se definido novos objectivos “fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação para jovens e adultos”. Para isso, a ANQ propõe-se qualificar 1 000 000 de activos até 2010, lembrando que a sua estratégia de acção passa por continuar a alargar a rede de Centros de Novas Oportunidades já existentes.

Graças a esta nova realidade, os portugueses têm oportunidade de ver formalmente certificadas as suas competências. O objectivo final é, tal como tenho vindo a referir neste meu trabalho, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro. Através do RVCC, podem assegurar-se respostas eficazes que garantam a igualdade de oportunidades e permitam lutar contra a exclusão social, pois muitos dos jovens e adultos, sentem-se inferiorizados pelo facto de possuírem pouca escolaridade.

Todo o trabalho do Centro Novas Oportunidades é estruturado em diferentes etapas de intervenção. Tal como recomenda a Carta de Qualidade da ANQ, a primeira fase consiste num acolhimento e inscrição do adulto. É nesta fase

muito importante que deve ser explicada qual a sua missão, assim como as diferentes fases do processo de trabalho a realizar. O adulto é encaminhado para ofertas formativas ou para o próprio processo de RVCC.

Em fase de diagnóstico, se o adulto não evidenciar as condições necessárias ao desenvolvimento de um processo de RVCC deverá ser reencaminhado para uma oferta educativa e formativa que se revele mais adequada às suas necessidades. Sempre que no processo se verifique necessidade de formação, o adulto acaba por ser encaminhado para a “formação complementar, de carácter residual, visando o referencial já referido”.

Uma vez com o 9º ano, o adulto poderá seguir os seus estudos, nomeadamente seguir a formação que o irá enriquecer tanto a nível pessoal como profissional. O mesmo acontece com os adultos que terminam o nível secundário, podendo ingressar no ensino superior através dos Maiores 23.

1.3. - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

O CENFIM - Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica foi criado conjuntamente pelas duas Associações do Sector do Norte e do Sul, hoje designadas: AIMMAP - Associação dos Industriais Metalúrgicos Metalomecânicos e Afins de Portugal e ANEMM - Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas e pelo IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional, em 15 de Janeiro de 1985.

Fazendo o balanço de 20 anos de actividade passaram pelo CENFIM mais de 100.000 Formandos, mais de 15.000 Jovens, dos quais mais de 8.000 estão no Sector Metalúrgico e Electromecânico e mais de 85.000 Activos das Empresas.

Também em 2004, obteve o CENFIM a Certificação pela APCER - Associação Portuguesa de Certificação, pela Norma da Qualidade NP EN ISO 9001:2000 e pelas Normas NP EN ISO 14001:1999 e NP 4397/OSHAS 18001, relativas ao Ambiente e Segurança e Saúde Ocupacional, facto este que se releva da maior importância, dado ser o primeiro Centro de Formação em Portugal, com um

sistema integrado de gestão, certificado pelas três normas referidas. Já em 1998, Certificado pela APCER - Associação Portuguesa de Certificação, Sistema Português da Qualidade, foi o CENFIM o primeiro Centro de Formação Profissional a ser certificado.

No dia 8 de Julho de 1987, foi inaugurada a Sede do CENFIM pelo então Ministro do Trabalho, Luís Mira Amaral, com a presença do Presidente da CIP - Confederação da Indústria Portuguesa, Presidente do Instituto do Emprego e Formação Profissional, Presidentes da AIMMN - Associação dos Industriais Metalúrgicos e Metalomecânicos do Norte e AIMMS - Associação dos Industriais Metalúrgicos e Metalomecânicos do Sul, membros do Conselho de Administração do CENFIM, Industriais e Representantes de Entidades e Organismos ligados ao Sector e à Formação Profissional

O Núcleo de Caldas da Rainha autonomiza-se em 1993, sobre o impulsionamento do Director do Núcleo de Peniche à época, o saudoso Senhor Carlos de Sousa.

A sua autonomia e expansão é devida ao grande incremento da actividade formativa, que acompanhada exponencialmente, também grande desenvolvimento, a todos os níveis, da cidade de Caldas da Rainha e da Região.

O Núcleo de Caldas da Rainha desenvolve a sua actividade numa área geográfica que abrange Óbidos, Alfeizerão, Santa Catarina, Benedita, Alcobaça, Nazaré e Rio Maior, estando mais vocacionado para as pequenas e médias empresas industriais, dominantes no Sector Metalúrgico e Electromecânico.

Ao longo destes quase 20 anos de existência, o Núcleo de Caldas da Rainha tem vindo a conquistar um crescimento contínuo, em termos de novas áreas de Formação, embora a sua oferta seja global para o Sector, tem-se centrado essencialmente nas áreas da Soldadura, Construções Metálicas, Construções Mecânicas, Electricidade, Refrigeração e Climatização, Electromecânica,

Segurança e Higiene no Trabalho e mais recentemente nas Energias Renováveis e Ambiente.

Tirando partido da sua estrutura descentralizada, das sinergias locais bem como as necessidades identificadas e ainda das metas definidas no programa Novas Oportunidades, foi delimitada como uma prioridade a criação de CNO. Criaram-se, 3 CNO que actuam a nível Nacional, integrados na filosofia sectorial no seio dos seus 13 Núcleos, um deles o das Caldas da Rainha em 2007.

Ao longo dos anos os CNO do CENFIM, onde se destaca o Núcleo de Caldas da Rainha, tem sido efectuado um reforço de auto-avaliação através de diversas formas que implica:

Avaliação efectuada pelos candidatos que frequentarem o processo de RVCC, através de questionário, preenchido no final do processo;

Autoavaliação, através do preenchimento do Relatório de autoavaliação das CNO pela equipa do CNO, no final do ano;

Relatórios Anuais de Actividades;

Relatórios de Visita de Acompanhamento Pedagógico.

Relatórios das auditorias internas promovidas pelo Sistema Integrado de Qualidade

1.4. - PLANO DE FORMAÇÃO

A formação inicial e contínua da Equipa técnico-pedagógica do CNO é assegurada pelo IEFP e ANQ, complementadas por sessões de formação internas promovidas pelo CENFIM visando promover partilha de informação e esclarecimento ao longo do ano, junto das equipas, tendo em conta as orientações e informações técnicas divulgadas pela ANQ/IEFP.

1.5. - JUSTIFICAÇÃO DAS ITINERÂNCIAS

Como referido o CENFIM, com a sua vocação Sectorial, tem uma perspectiva de descentralização e de intervenção a nível regional, localizando os seus 13 Núcleos em zonas de forte implementação de Empresas do Sector, de forma a apoiar as necessidades industriais locais.

Tem-se prosseguir a política de porta aberta com particular incidência nas itinerâncias de apoio às Empresas do nosso sector, visando não só providenciar e elevar a qualificação escolar dos activos do sector mas também a sua certificação e qualificação profissional, abrangendo todas as saídas profissionais disponibilizadas sectorialmente e a qualificação académica através do RVCC.

É neste perspectiva eminentemente sectorial que o CNO do CENFIM pretende actuar dando cobertura a todos os trabalhadores e empresas localizadas no NUT de actuação deste CNO.

Inicialmente, trabalharam neste CNO, a directora e coordenador pedagógico, duas profissionais RVCC que acumulavam funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e quatro formadores das diversas áreas de competências-chave tanto para o nível básico como secundário (Linguagem e Comunicação/Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação, Sociedade, Tecnologia e Ciências, Cidadania e Profissionalidade e Cultura, Língua e Comunicação). Um equipa pequena para começar um projecto de grande qualidade, mas era preciso começar bem e com consciência.

Devido à divulgação promocional realizadas pelas empresas e locais públicos desta cidade, o número de inscrições cresceu significativamente. Aumentou-se a equipa, formadores e Técnica de Diagnóstico, tanto para o nível básico como secundário, dividindo os formadores para cada nível, apesar de alguns deles terem intervenção nos dois níveis, tais como as Profissionais RVCC. Esta foi uma aposta da coordenadora, o facto das Profissionais acompanharem os dois níveis para terem a noção das diferenças entre ambos.

Neste momento, trabalham neste CNO, duas profissionais RVCC, uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, doze formadores (a tempo parcial) dos dois níveis de ensino, e uma técnica administrativa que está inteiramente integrada no Processo.

Os formadores têm o perfil definido pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), uma profissional formada em psicologia e uma em letras. Toda a equipa já frequentou formação específica, ministrada pela DGFV, pelo Departamento de Formação do CENFIM, pelo Instituto de Formação Profissional e outras entidades privadas. A formação é, nesta área, tal como em muitas outras, um factor muito importante onde a partilha de saberes e experiências se torna uma mais valia para todas as equipas CNO.

Todos os CNO do CENFIM, a nível nacional, se juntam periodicamente, não o número suficiente de vezes, para formação do sistema e partilha de metodologias de intervenção.

Porque sempre acreditei que as reuniões entre profissionais e formadores eram importantes para o bom funcionamento e relacionamento da equipa, estas são realizadas mensalmente. Nelas traçam-se novas medidas de atuação nos diferentes grupos tanto de nível básico como secundário, pois cada grupo é diferente, tendo em conta que a maior dificuldade prende-se, quase exclusivamente, no nível secundário. Neste nível há necessidade de maior articulação entre formadores e profissionais, logo reuniões mais frequentes. A equipa discute metodologias, faz o ponto de situação de todos os adultos em processo, definem-se estratégias e definem-se reuniões com os formadores por áreas, onde discutem o referencial de competências-chave de forma a encontrarem temas que poderão ser trabalhados pelos adultos mediante a sua história de vida.

Estas reuniões servem ainda para inovar a metodologia de trabalho com a construção de novos materiais pedagógicos, mais simplificados e claros.

São várias as vezes que Profissionais de RVCC e formadores, em pequenas reuniões, lêem em conjunto autobiografias para partilharem ideias e

conclusões. Cada vez mais tenho noção que esta partilha é muito importante para crescermos enquanto profissionais e tornar o trabalho dos formadores e adultos mais célere.

Em cerca de três anos, este Centro de Novas Oportunidades inscreveu mais de 1000 pessoas no processo de RVCC básico e secundário, e cerca de 400 já foram certificadas.

Uma vez que era necessário chegar aos adultos, levar às empresas a mais valia da obtenção da sua escolaridade de forma a evoluírem, chegar às pequenas aldeias onde quase nada se passa e poucos se interessam em fazer evoluir esses adultos, o CENFIM de Caldas da Rainha acabou por assinar dezenas de protocolos e parcerias com diversas instituições dos distritos para podermos atuar de forma mais célere. Estas parcerias foram estabelecidas com empresas, juntas de freguesia e associações regionais que assumem um papel fundamental para o centro.

Este foi, sem dúvida, uma estratégia que estreitou as relações entre as duas partes, e permitiu, graças às inúmeras itinerâncias, a realização de sessões de RVCC em diferentes locais da região. Devo salientar que, na minha perspetiva pessoal, tem sido uma mais valia também para mim esse contacto com realidades tão diferentes, principalmente nas pequenas aldeias dos subúrbios da região Oeste e Santarém. Tenho aprendido bastante, evoluído enquanto pessoa, profissional e ser humano, pois é muito gratificante, ver adultos nas diversas taxas etárias a trabalhar com um computador, a realizarem trabalhos de matemática ou linguagem e comunicação ou a refletirem sobre aquilo que nunca refletiram porque nunca ninguém lhes disse para o fazer e como o deveriam fazer.

Os adultos nestas regiões pequenas, vêem neste projecto uma oportunidade que nunca teriam se não chegássemos até eles. Muitos não sabiam o que era o RVCC, mas ouviam/ouvem com atenção o que temos para oferecer e que os possa ajudar enquanto profissionais do futuro, pessoal e socialmente.

Se, por um lado, muitos trabalhadores são encaminhados para o CNO pelas próprias empresas e instituições, por outro, são os próprios técnicos e formadores que se deslocam a esses locais para a realização do processo de RVCC. Somos nós equipa que nos deslocamos aos espaços cedidos onde decorrem a divulgação e promoção, sessões de informação e acções de formação. São-nos disponibilizados materiais pedagógicos e, muitas vezes, humanos para apoiar a actividade.

Há contudo um problema de desistência que preocupa as profissionais RVCC, os formadores das diferentes áreas de competências-chave, assim como a directora e coordenadora pedagógico deste CNO. É perante este problema que me debruço neste trabalho para entender as razões de tal facto e para encontrar soluções para as diminuir.

1.6. - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO E ADULTOS

Para o êxito deste projecto, é necessário que toda a equipa esteja envolvida e motivada, desde directora, profissionais, formadores e adultos, de forma a criar uma relação interpessoal sólida entre todas as partes e transmitir aos adultos que eles são os actores principais de um projecto que pretende valorizá-los.

Com este grupo devem estar as empresas, associações, juntas de freguesia que assinaram protocolo de parceria institucional com o Centro de Novas Oportunidades (CNO), assim como todas aquelas que venham a celebrar este acordo para a realização de itinerâncias.

Não posso esquecer a importância do envolvimento da directora/coordenadora pedagógico do CNO que, para além de dar à equipa toda a autonomia para implementação de novas metodologias e modos de intervenção, está sempre presente para aconselhar e perceber as dificuldades sentidas pela equipa para poder solucionar qualquer problema.

É ainda importante o bem estar entre toda a equipa, o espírito de ajuda, a disponibilidade para estar, para fazer, para ouvir/escutar não só os colegas mas também os adultos.

Toda a nossa equipa vai para uma sessão de RVCC sem olhar para o relógio e sem se importar de se entregar no diálogo com os adultos. Isto faz de nós seres humanos mais sensíveis e mais fortes capazes de atuar em diferentes contextos e atingir os objectivos propostos por nós mesmos.

1.7. – RESULTADOS DESEJADOS

Os resultados que desejo com este Projecto de Intervenção passam por diminuir a desistência de adultos que frequentam o Processo de RVCC no Centro de Nova Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha. Levar a que os adultos percebam que esta é uma oportunidade onde os seus saberes não-formais e informais são a sua mais valia.

Pretendo ainda trazer de volta alguns adultos que tenham desistido, depois de perceber o verdadeiro motivo por que o fizeram.

CAPÍTULO IV

2 -APRESENTAÇÃO DO DIAGNÓSTICO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

2.1. - *DESISTÊNCIAS NO CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES*

De forma a poder traçar o perfil dos adultos que até então desistiram do Processo de RVCC, foi desenvolvida uma análise dos processos individuais de competências de cada adulto, desde a análise do currículo, entrevista individual ao momento em que estes se mantiveram em processo.

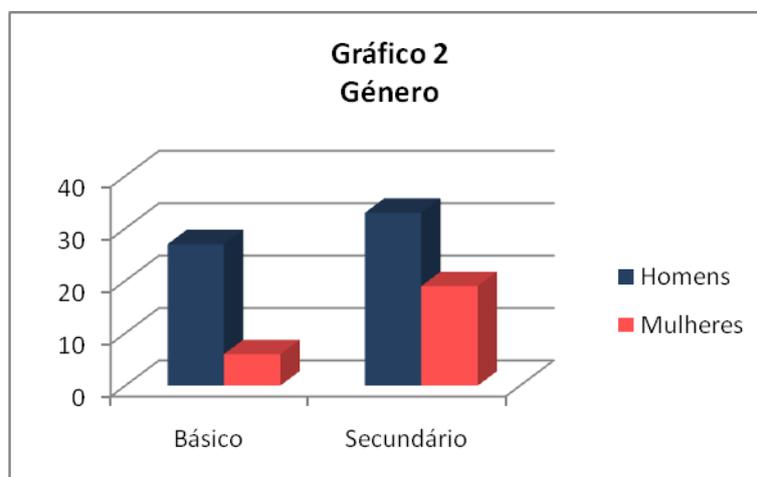
Comecei por analisar o número de desistências, saber em que género incidia a maior parte, o nível etário dos adultos, o nível de ensino, a situação profissional e em que fase do processo é que desistiram.

Gráfico 1- Número de adultos desistentes 2010

Durante o ano civil de 2010 (entre Janeiro e Dezembro), inscreveram-se 239 adultos para o processo de RVCC do nível básico e 303 do nível secundário no Centro de Novas Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha. Entretanto, 33 adultos desistiram de prosseguir o processo de nível básico e 52 de nível secundário. Um faleceu vítima de acidente de viação.



Gráfico 2 - Desistências do processo de RVCC, segundo o género



Denota-se uma maior desistência no nível secundário, visto que o número de inscrições também foi maior. Contudo a elevada percentagem de desistências de adultos do sexo masculino não pode ser dissociada do facto de eles constituírem o grupo maioritário de adultos inscritos no processo.

Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos adultos que desistiram no nível básico.

A análise do gráfico 3 permite concluir que a maior parte dos adultos que desistiu, 50%, possui o 6º ano de escolaridade. Seguem-se os que têm apenas o 6º ano com 25%, os que têm o 7º ano com 18% os que têm o 4º ano com 7%. Não se registaram desistências nos adultos com o 8º ano de escolaridade.

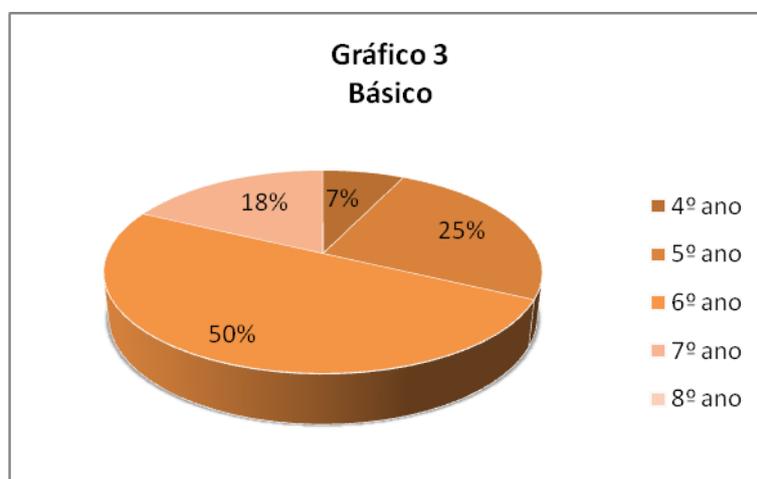


Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos adultos que desistiram no nível secundário

A análise do gráfico permite concluir que desistiu, 59% dos adultos que possui o 10º ano, 35% com o 11º ano e 6% possui o 12º ano incompleto.

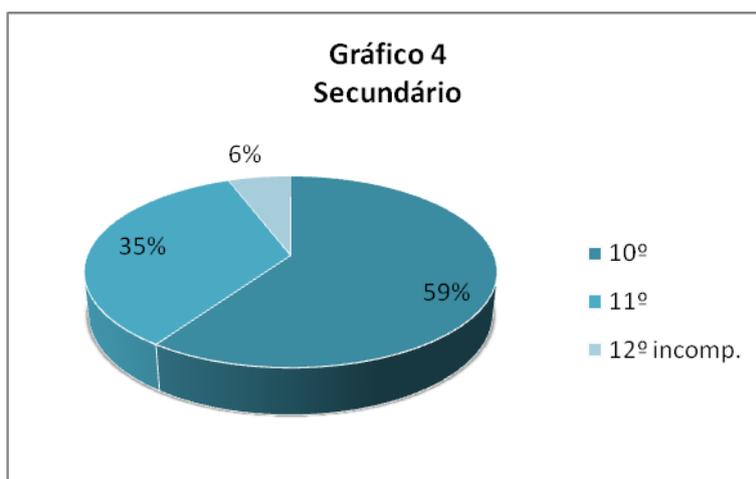


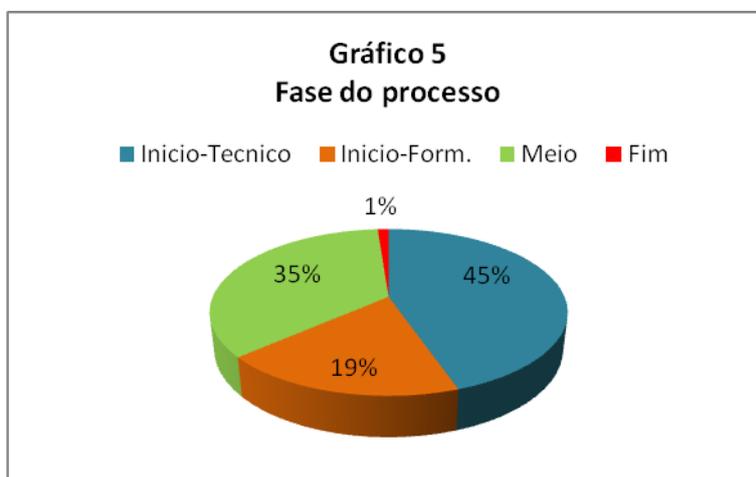
Gráfico 5 Distribuição dos adultos segundo a fase em que desistiram do Processo de RVCC

Início - entrevista com o técnico de diagnóstico e encaminhamento;

Início - contacto com formadores;

Meio - balanço intermédio de competências;

Fim - preparação para a sessão de júri.



No que diz respeito à fase do processo em que se registou o maior número de desistências, a mesma aconteceu no início do processo com 45%, seguindo-se a meio do processo com 35%. No primeiro contacto com o formador desistiram 19% e no final, apenas 1%. A adulta que desistiu nesta fase, deu-se devido a uma incompatibilidade com um dos formadores.

A análise destes dados leva-nos a admitir que o primeiro contacto com a Profissional de RVCC se apresenta como um momento chave para o desenrolar de todo o processo, pois é este que deverá informar o adulto sobre o desenrolar do mesmo, de forma simples e objectiva.

O facto de desistirem 35% dos adultos a meio do processo, leva-me a pensar que o acompanhamento do formador deverá ser mais célere e deve, este, criar laços de amizade e diálogo com o adulto, de forma a que as expectativas do adulto não sejam defraudadas.

Quanto aos 19% dos adultos que desistiram no início do contacto com o formador, penso que deveria ter sido mal conduzido o seu início. Deverá o formador ser mais objectivo e acompanhar o adulto com sessões periódicas em curto espaço de tempo, de forma a que este não se sinta desacompanhado.

2.2. – OPINIÃO DOS PROFISSIONAIS RVCC SOBRE A DESISTÊNCIA DE ADULTOS

De forma a perceber o motivo que levou os adultos a desistem do Processo RVCC tanto de nível básico como secundário, foram realizadas entrevistas a profissionais de RVCC de outros CNO's onde as desistências são também um problema. Estas entrevistas foram posteriormente analisadas. (Anexos I)

Tendo questionado em primeiro lugar os profissionais sobre a importância do acolhimento nestes adultos, estes foram peremptórios em afirmar que “é preciso não defraudar as expectativas dos adultos. Há que explicar-lhes bem as metodologia do processo e fazê-los perceber o quão rica a sua vida é e que isso é muito importante pois, muitos deles têm uma auto-estima muito baixa. É preciso fazê-los acreditar que conseguem e que será uma mais valia na sua vida.

Questionados sobre as razões das desistências, os profissionais RVCC referiram como principal factor a falta de empenho no nível básico (apesar de neste nível de ensino o número de desistências ser muito menor) e a falta de tempo, associado a problemas profissionais e pessoais o abandono no processo de nível secundário (onde o número de desistências é maior).

Referiram ainda que muitos adultos asseguram que o processo é relativamente fácil, muitas vezes informação dada por alguém que já o frequentou, e não se empenham o necessário, acabando por perceber que apesar de ser efectivamente fácil, no nível básico, é preciso trabalhar. O mesmo se passa com o nível secundário, que não sendo fácil, tem o adulto que ser persistente e acreditar na sua capacidade de escrita e reflexão.

Outra opinião parte no que diz respeito ao incentivo familiar pois, “ muitos adultos desistem porque não têm com quem deixar os filhos nem conciliar os horários de trabalho”. Porém há ainda quem desista por falta de motivação e gosto pela escrita, “acham que tem de se escrever muito e não gostam de o fazer”.

Quando questionei sobre a razão que o maior número de desistências acontece no desenrolar do processo, as profissionais referiram a falta de tempo, as dificuldades, os horários incompatíveis com o trabalho e a desmotivação.

Alguns profissionais fizeram referência que alguns adultos transmitem que o “processo não era o que pretendiam, pois pretendem, acima de tudo, aprender mais, ter disciplinas tal como nas escolas e neste processo a realidade é outra, acabando por desmotivar e perder o interesse total”.

No nível secundário, os profissionais de RVCC, referiram ainda que os adultos têm pouco tempo para desenvolver o seu trabalho, referindo questões de ordem profissional. Ainda “a falta de tempo em casa é um factor que impede a realização dos trabalhos da maior parte dos adultos que estão no nível secundário”

Foi colocada ainda a questão sobre a durabilidade do processo: 4 meses para o nível básico e 8 meses para o nível secundário, se seria também um factor de desistência. Os profissionais acharam que “este é o tempo ideal, se demorar mais tempo do que isso, os adultos desmotivam e saem. Este é o tempo indicado tendo em conta a metodologia de trabalho deste processo.” Referiram ainda que “Menos tempo também seria impossível de o completarem com qualidade ”

Colocada a questão sobre o facto do relacionamento com a profissional e os formadores desde o início do processo, seria um factor importante, os profissionais, por unanimidade referiram que “ muitas vezes este é o factor mais importante, nomeadamente aquando das itinerâncias nas pequenas aldeias, pois vêem nos profissionais e formadores uma fonte de oportunidade.

A relação de afecto com estes adultos é muito importante, pois encontram em nós alguém com quem podem falar e alguém que os valoriza”. Referiram ainda sobre esta questão que, também encontram dificuldades em adultos cuja auto-estima é muito baixa, pois sentem vergonha de falar de si, o que se torna complicado para este processo, cujo objectivo é o reconhecimento das

competências dos adultos ao longo da vida. Muitas vezes é preciso transmitir confiança através do diálogo e fazê-los perceber os seus valores para que estes adultos consigam falar de si.”

Quando questionei sobre o acompanhamento dos profissionais ao lado dos formadores seria uma mais valia para os adultos menos seguros neste processo, referiram estes que “sim, principalmente para que eles percebam que não foram abandonados pelo profissional que os acolheu nas primeiras sessões e para perceberem que continuam ali para esclarecer, motivar e reforçar cada um para as suas competências e importância da demonstração das mesmas neste processo.”

Interroguei ainda sobre o que se poderá fazer para trazer o adulto de volta ao CNO e por sua vez, ao Processo RVCC. A maioria falou na insistência ao adulto promovendo contactos regulares e demonstrando a importância da escolaridade e da formação. “É preciso insistir, contactá-lo, levá-los a acreditar que a escolaridade é hoje um factor de extrema importância”

Ainda sobre as desistências, referiram muitos dos profissionais entrevistados que devemos falar pessoalmente com o adulto e perceber a verdadeira causa do abandono. Depois, mediante as diversas causas, encontrar uma resposta rápida como solução para o adulto. “É ainda fundamental saber o que se poderá dizer ao adulto depois deste nos transmitir a causa da sua desistência e fazê-lo ver que tudo tem uma solução, que é preciso querer e estimulá-lo para a oportunidade que o governo português lhe está a facultar”.

Para finalizar questionei sobre o que deverão os Centros de Novas Oportunidades fazer para diminuir a taxa de desistência no Processo RVCC, referiram que “seria importante que os Centros se unissem, traçassem metodologias em conjunto e que pudessem partilhar metodologias de intervenção.” Seria, sem dúvida, uma mais valia, porém, outros fizeram querer que “ a aproximação aos adultos, o afeto, disponibilidade para ouvir, receber os adultos mediante a sua disponibilidade e saber aconselhar. Há ainda que valorizar as experiências e fazê-los ver que foram elas que os fizeram crescer. É preciso haver cumplicidade e, muitas vezes, criarem-se laços de amizade.”

2.3 – OPINIÃO DOS FORMADORES SOBRE AS DESISTÊNCIAS DO PROCESSO

Aos formadores do Centro de Novas Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha foram apenas questionados com duas perguntas, as quais deu para perceber a sua opinião quanto às desistências dos adultos tanto a nível do básico como secundário e, por sua vez, o que deveria ser feito para diminuir essas desistências. (Anexo II)

Foram primeiramente questionados sobre as causas das desistências, ao que estes referiram que os adultos do nível básico, desistem essencialmente por falta de objectivos, empenho, tendo em conta que “pensavam que o processo era muito fácil e pouco trabalhoso”. Na opinião de um dos formadores, este refere que “há adultos que não querem fazer sacrifícios e acham tempo perdido as sessões em contexto de sala de formação”. Já quanto ao nível secundário, apontam as causas das desistências como um “processo demorado, pois muitos adultos chegam a confidenciar que há centros onde o 12º ano demora menos tempo” Na opinião destes formadores, esta confidência não é mais que “o puro facilitismo e pouco empenho em realizar um trabalho bem feito em que se possam orgulhar.”

Sobre esta questão, um formador referiu ainda que seria muito importante que as sessões de nível secundário fossem em “maior número, fazendo com que o adulto se desloque ao Centro e tenha um maior contacto com o formador.” Se este não aparece nas sessões, deverá ser contactado para uma reunião/sessão individual. Esta questão coloca-se apenas no nível secundário, uma vez que no nível básico as sessões presenciais são obrigatórias e semanais.

Questionados sobre o que deveria ser feito, um formador referiu que terá de ser o adulto a ver a necessidade efetiva da escolaridade para a sua vida pessoal e profissional, só assim, ele dará importância ao processo. Outros formadores referiram que deveriam “insistir em contactos aos adultos cada vez que faltam às sessões ou não enviam os trabalhos solicitados dentro de um

prazo definido”. Porém, referiram ainda, que “nem sempre o fazem por falta de tempo, pois há sempre muitos adultos que enviam e estão nas sessões, logo os outros acabam por cair no esquecimento”. Foram ainda da opinião que “o diálogo estrito com os adultos é muito importante, assim como sessões individuais.”

2.4. - OPINIÃO DOS ADULTOS QUE DESISTIRAM DO PROCESSO RVCC

Depois de entrevistar os Profissionais de RVCC e Formadores, senti que era necessário perceber junto dos próprios intervenientes os verdadeiros motivos que os levaram a desistir do processo. Para este trabalho, achei que seria pertinente dividir os adultos mediante o nível de ensino. Assim sendo, realizei entrevistas a 10 adultos de nível básico e 10 adultos de nível secundário que desistiram do Processo no nosso Centro, cujas respostas foram depois analisadas. (Anexo III)

Comecei por questionar os adultos quanto às expectativas iniciais que tinham em relação ao Processo RVCC. Os adultos de nível básico referiram que “as expectativas prendiam-se com a necessidade de terminar o 9º ano para conseguir um emprego” outros “para evoluir no seu local de trabalho”. Os adultos de nível secundário consideraram que as expectativas eram positivas, “uma oportunidade de qualificação”. Outros quiseram simplesmente experimentar o processo pois tinham ouvido falar e tinham ficado a pensar que seria uma boa oportunidade de obter a escolaridade em pouco tempo”.

Relativamente à metodologia do processo, partindo da autobiografia do adulto e das suas competências, todos responderam que era uma boa metodologia, à exceção de um adulto que referiu que “ não vejo onde a minha história de vida me podia dar o 9º ano”.

Feita a pergunta aos adultos de nível secundário, a maior parte teve a mesma resposta da anterior, porém, alguns referiram aqui que “era muito trabalho e não gostavam de recordar a sua história de vida”.

Quando coloquei a questão sobre o relacionamento pedagógico, se este tinha sido fator de abandono e desmotivação, nenhum dos entrevistados demonstrou dificuldade de relacionamento com qualquer elemento da equipa, porém, alguns fizeram referência que “o bom relacionamento com os formadores e profissional, levou-o a ponderar a sua desistência”.

Quanto à duração do processo quer de nível básico (4 meses) e nível secundário (8 meses) mereceu algumas críticas, pois alguns dos adultos que frequentaram o processo de nível básico referiram que “era pouco tempo para as dificuldades que tinham, pois não escreviam há muitos anos, altura em que abandonaram a escola.” Outros foram peremptórios ao afirmar que “era pouco tempo para os trabalhos que tinham de fazer em casa e em sessão.” Os adultos de nível secundário salientaram, na sua maioria que “o tempo seria o adequado caso tivessem mais tempo livre em casa para desenvolver o que os formadores lhes solicitava. Assim, sem tempo, tornava-se mais complicado fazer o processo em 8 meses.”

Questionados sobre as verdadeiras dificuldades sentidas durante o tempo em que frequentaram o processo, as respostas prenderam-se com “as dificuldades face à escrita, reflexão e às dificuldades com as novas tecnologias”. Outros referiram os “muitos trabalhos solicitados pelos formadores e profissionais de RVCC, pois o tempo era pouco para os realizar”.

Já quanto à realização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, não sentiram dificuldades, uma vez que toda a equipa de formadores e profissional estavam a ajudar”. Os adultos de nível secundário, referiram que “a maior dificuldade é a falta de tempo porque este é um processo que requer muitas horas ao computador.” Muitos destes adultos fizeram ainda referência à “dificuldade em refletir sobre os assuntos propostos pelos formadores.”

Um dos fatores de desistência prende-se também com “o horário das sessões (20 às 23 horas) para os que trabalham por turnos” ou os que “trabalham por conta própria.” Percebi que devia haver horários alternativos para esses adultos. Esta resposta foi unânime para adultos de ambos os níveis.

Questionei os adultos sobre o facto do grupo não se conhecer seria um fator de dificuldade para falarem de si, pelo que a resposta foi negativa. Houve mesmo quem dissesse que “é mais fácil falar junto de pessoas que não conhecemos e que não nos conhece do que ao pé de pessoas conhecidas.” Os adultos de nível secundário, referiram que “não sentiram essa situação porque foi sempre um trabalho mais individual.”

A resposta não foi unânime quando eu coloquei a questão se o processo se realizasse na empresa onde trabalhassem ou na aldeia onde viviam, seria mais fácil, pelo facto das pessoas se conhecerem e por estarem perto de casa. Alguns dos entrevistados, tal como foi mencionado numa questão anterior, acharam que “não seria facilitador o facto de ser junto de pessoas conhecidas, pois tratava-se de se falar da sua vida.” Porém, estes adultos referiram que seria importante “ter apenas uma pessoa conhecida para que facilitasse a integração, pela companhia e incentivo.” Outros, porém, concordaram, pois assim “já se conheciam e seria mais fácil expor as suas opiniões. Seria um incentivo para todos”

Alguns ainda concordam em que se realize nas suas aldeias/vilas, pois é uma forma de convívio e desenvolvimento pessoal e social. “É mais fácil se for na minha terra porque não preciso de me deslocar de transporte. Serve para momentos de convívio e partilha de opiniões.” O convívio foi um dos factores realçados por quase todos os adultos, pois sempre tiveram uma vida de trabalho sem grandes saídas e outras aprendizagens, logo estes momentos serem importantes. Porém, voltaram a realçar “a falta de tempo, devido à dificuldade de conciliar a vida familiar e profissional com o processo.”

Depois destas questões, coloquei a pergunta fulcral, porque desistiram do processo. A resposta mais dada foi “a falta de tempo em realizar os trabalhos em casa, dificuldade de tempo em conciliar a vida familiar, profissional e o processo”. Outras justificações foi a desmotivação; “porque tinha dificuldade em escrever, há muito tempo que não escrevia.”; a dificuldade de ir às sessões: “não consigo ir às sessões, trabalho por conta própria e não tenho horário para terminar o trabalho.” Alguns ainda referiram que se deveu a fatores familiares,

nomeadamente apoio à família; “tenho a minha mãe a meu encargo que é velhinha e dois filhos. É complicado deixá-los sozinhos.”

Quase a finalizar a entrevista perguntei se estariam interessados em retomar o processo e porquê. As respostas foram positivas e negativas, sendo a justificação para retomarem a necessidade de obter a escolaridade (9º ou 12º ano) para fins profissionais, nomeadamente arranjar emprego: “Preciso do 9º ano para poder inscrever-me em certos trabalhos, por isso vou retomar.” “No meu trabalho estão a exigir mais escolaridade, vou ter de fazer um esforço para tirar o 9º ano.”

Os que responderam negativamente, justificaram-se pela “falta de tempo, principalmente agora que vem aí o verão e se trabalha até mais tarde.”

Para finalizar questionei os adultos no que falhou da parte do Centro de Novas Oportunidades para que eles não tivessem desistido. Todos responderam que a culpa não era do CNO, que este fazia o seu trabalho e bem, mas partiu da disponibilidade em realizar o processo, o horário de trabalho e pelo facto de terem de trabalhar até tarde. “Ter mais disponibilidade para ir às sessões e fazer os trabalhos em casa.” “Ter um horário de trabalho mais flexível que me permita chegar a casa e ir para o computador.”

Perguntei ainda o que deveriam fazer os Centros de Novas Oportunidades para diminuir as desistências no Processo RVCC e, os que trabalham em empresas, referiram que seria importante que a própria empresa motivasse os seus colaboradores, facultando-lhes algum tempo para realizarem o processo dentro do horário laboral ou parcialmente. “A empresa onde trabalho, quase ninguém tem a escolaridade obrigatória por isso podia dar algum tempo do horário laboral para fazermos o processo e não chegarmos tarde a casa.”

Outras opiniões, principalmente com adultos que desistiram do nível secundário, prende-se com a marcação de outras sessões extra para que possam falar com os formadores. “Havia dias que eu podia ir e o formador não tinha disponibilidade, por isso, deixei o processo.”

2.5. – CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS ENTREVISTAS

Depois de falar com os adultos entrevistados sobre a importância do processo e de o retomar, percebi que estes têm plena consciência das suas aprendizagens e das competências que foram adquirindo ao longo da sua vida, não só profissional, mas pessoal e social. Estes adultos reconhecem a utilidade da escolaridade, da literacia e alfabetização, porém muitas vezes as dificuldades económicas, profissionais e familiares não permitem a sua continuidade.

Fazendo uma reflexão sobre as respostas dadas pelos profissionais e adultos que desistiram do processo, pude constatar que as respostas são quase unânimes, no sentido em que, ambos atribuem a desistência a fatores laborais.

Nenhum dos adultos, à exceção de um que não via a necessidade de escrever a sua história de vida, desvalorizou o processo, porém a falta de tempo, as dificuldades com as exigências do processo, nomeadamente a nível da escrita e reflexão, conciliação do trabalho com o RVCC e a falta de tempo para elaborar trabalhos em casa, são os fatores principais que levam adultos a desistirem deste processo de RVCC. A necessidade de trabalhar mais horas para manterem o modo de vida e facultar à família o seu bem estar, é um dos fatores que afastaram muitos destes adultos do Processo.

Concluo ainda que a parte afetiva é muito importante para manter os adultos motivados, pois estes procuram muitas vezes com quem falar e, tem o profissional e formadores de saber escutar e saber, acima de tudo, partilhar ideias e experiências, valorizar os conhecimentos dos adultos e fazer com que percebam que têm valores que devem ser valorizados.

Percebi ainda que o tempo de ambos os Processo (nível básico e secundário) é suficiente mas, nem em todos os casos eficaz, devido à falta de tempo em casa, manifestado pelos entrevistados.

Relativamente ao horário em que decorre o processo, é apenas justificativo para abandono do processo para os adultos que trabalham por turnos ou por

conta própria. Nesta situação há que criar um plano de intervenção para que estes adultos não desistam. Criar sessões alternativas, será, sem dúvida, uma boa opção, tendo em conta o horário do adulto.

Quando questionei profissionais e adultos quanto ao modo como se podia combater a desistência no Processo RVCC, os profissionais destacaram a valorização das competências e valores dos adultos, maior apoio e flexibilidade quanto aos horários e a importância de um contacto afetivo, disponibilidade para quando o adulto contacta o formador. Já os adultos referiram que o combate à desistência deverá passar por uma maior disponibilidade de tempo, organização e contacto com as empresas onde trabalham para que a entidade patronal valorize o processo e dê oportunidade aos seus colaboradores em frequentá-lo na empresa em horário laboral.

Percebi que os adultos têm plena consciência que a oportunidade é deles e que trazê-los de volta ao processo só depende da sua boa vontade. Porém, o profissional e os formadores devem insistir com contactos, motivação, diálogo e partilha, tentando solucionar o problema que fez o adulto desistir.

Para concluir, reconheço nitidamente que se deve reforçar a divulgação junto às empresas, instituições, associações e juntas de freguesia para facilitar a presença dos adultos nas sessões, impedindo longas deslocações.

2.6. - OBJECTIVO

Nos últimos dois anos de funcionamento do Centro de Novas Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha, os profissionais deste CNO (directora, coordenadora pedagógica, formadores e profissionais RVCC) analisaram os dados das desistências e percebeu-se que era preciso agir, fazer algo para que os adultos retomassem o processo e o concluíssem.

Era necessário intervir no sentido de diminuir os valores de desistência e podermos contribuir para o aumento da escolaridade média dos adultos no nosso país, face aos nossos congéneres europeus.

Por isso, o grande objectivo deste projecto de intervenção é aumentar a qualificação dos adultos pouco escolarizados e diminuir a desistência dos mesmos no Processo RVCC. Fazer, por isso, que os adultos cheguem ao fim do processo satisfeitos e com uma auto-estima elevada, fazendo com que os adultos tenham a percepção que foi uma mais valia a sua frequência.

2.7. - OBJECTIVOS DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO

Este projecto de intervenção tem como principal objectivo reduzir o número de desistências do processo de RVCC nos Centros de Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Metalurgia e Metalomecânica de Caldas da Rainha e, se possível, trazer de volta ao nosso CNO alguns desses adultos.

A este objectivo correspondem:

- Diminuir a taxa de desistência no CNO do CENFIM no ano civil de 2011;
- Fazer com que a maior parte dos adultos que desistiram do processo regressem ao CNO no ano civil de 2011;
- Aumentar as itinerâncias junto das juntas de freguesia, empresas, instituições e associações locais;

2.8. - APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR

O grande objectivo deste projecto, só pode ser realizado se houver necessidade colectiva de mudança, vontade de ajustar e encontrar soluções na partilha de ideias capazes de alimentar este projecto.

Para que leve a bom porto este meu projecto, deve ser feita uma campanha de divulgação do processo RVCC junto das empresas, juntas de freguesia, paróquias e associações locais para que as itinerâncias sejam realizadas mais perto dos adultos de forma a, não só dinamizar a terra ou a empresa mas, acima de tudo, valorizar competências, saberes a seres humanos de meios

rurais e outros, onde quase nada se passa e onde os adultos pouco sabem das oportunidades que o Governo tem para eles.

Numa primeira sessão de esclarecimento, os candidatos devem perceber a importância de serem reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências. Devem os candidatos acreditar que possuem valores, competências, saberes adquiridos ao longo de uma vida de trabalho e aprendizagens pessoais e sociais.

O Centro de Novas Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha, deve informar os adultos que, o facto de trabalharem por turnos ou num horário tardio, não será impedimento para frequentarem o processo e levarem avante os seus objectivos. Deve o adulto que faltou à sessão, encontrar uma solução junto do formador que poderá passar por estar presente mais cedo na sessão seguinte de forma a poder trabalhar o que tinha sido dado na sessão anterior.

Deve a profissional RVCC contactar todos os adultos que abandonaram o processo para um a reunião coletiva de forma a sensibilizá-los e em conjunto encontrar uma estratégia que poderá e deverá passar, para o nível secundário, de sessões semanais onde os adultos trabalharão em contexto de sala juntamente com os formadores das diferentes áreas e com a profissional de RVCC. Quanto aos adultos de nível básico, sensibilizá-los, acima de tudo para a importância que é hoje em dia as habilitações literárias do 9º ano.

Visto que a maior parte dos candidatos ao RVCC são pessoas que já saíram da escola há muitos anos, com percursos de vida muito complexos e, muitas vezes difícil, será importante promover um contacto individual de maior proximidade com todos os adultos, onde estes se sintam à vontade para partilhar experiências, formarem opinião e saberem que ali alguém os sabe ouvir e aceitar as suas ideias. Poderão estes ainda, serem encaminhados para algumas formações de curta duração de forma a enriquecerem as suas competências escolares.

Há que ser sensível ao facto dos adultos procurarem nestes Centros de Novas Oportunidades uma possibilidade de evoluírem, de serem reconhecidos pela sua experiência de vida, por isso não os podemos desiludir.

3 - O PROCESSO RVCC NOS PEQUENOS MEIOS RURAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMUNIDADE

As itinerâncias realizadas ainda no ano 2010, revelaram-se uma surpresa, pois eu não tinha a noção do quão esquecidas estas populações estavam. Encontrei pessoas quase analfabetas, que nunca evoluíram muito por culpa da nossa política, pois sempre se esqueceram que era necessário chegar às populações “perdidas” nos meios rurais.

Era urgente agir, era necessário valorizar pessoas que abandonaram a escola cedo por força da necessidade de ajudar a família.

Só o Programa Novas Oportunidades permitiu que se chegasse a estes meios onde a sede de aprendizagem e valorização estavam/estão estampados no rosto de centenas de homens e mulheres que nunca conheceram outros instrumentos senão os do trabalho.

O Centro de Novas Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha, lançou-se à descoberta destas pessoas na tentativa de lhes colocar um sorriso nos olhos e fazê-las acreditar que tudo o que aprenderam através da formação não formal e informal, seria uma mais valia para um projeto novo.

Como prova desta valorização, deixo um testemunho de alguém que sempre tem lutado para o crescimento e valorização de inúmeros adultos e jovens adultos de um meio rural, do seu meio rural. O Senhor Padre da Freguesia de S. Vicente do Paúl, tem sido um mentor para aquela população que agarrou este projecto com toda a força de vontade e levou à sua gente a oportunidade de verem valorizadas as suas competências e conhecerem outras realidades, nomeadamente na evolução tecnológica, com ações de formação na área das Tecnologias de Informação e Comunicação e de Língua Inglesa.

Testemunho do senhor Padre Ricardo

Sinto-me honrado com o convite para fazer uma breve reflexão sobre o processo RVCC nos pequenos meios rurais e sua importância para a comunidade e por dar este humilde contributo aos projectos da Dra Dina.

É conhecida a missão do Padre na Igreja, mas as acções que desenvolve, podem ser tão diversificadas quanto as necessidades das comunidades que serve, podendo abranger muitos campos. As pequenas comunidades rurais têm muitas vantagens em questões ambientais e de proximidade afectiva, mas sofrem de algumas carências quanto a espaços de cultura e formação. Resulta dessa falha o empenho na construção do espaço comunitário, promovendo o relacionamento interpessoal e a formação pessoal com vista ao desenvolvimento humano e à melhoria da qualidade de vida das populações.

Depois da minha "declaração de interesses" posso dizer que a reflexão parte da observação atenta das pessoas a participar localmente no processo RVCC e em diversas formações complementares. Não me detenho a falar das Novas Oportunidades com as suas vicissitudes e falhas, mas apenas do processo RVCC e do seu contributo para as comunidades locais.

Um número muito significativo de habitantes das zonas rurais tem, por diversos motivos, baixa escolaridade e baixas qualificações, o que reduz as suas expectativas perante a vida e a sociedade. Naturalmente as pessoas acomodam-se, vivem sem atitudes de participação cívica, muitas vezes, vivem isoladas, sem convívio, chegam a viver com poucos objectivos na vida e até pensam que não necessitam de mais.

Porém quando se criam e apresentam oportunidades, nas quais as pessoas acreditam, então estas aderem. No caso do RVCC e de outras formações complementares, os participantes descobrem o espaço comunitário, abrem novos horizontes, recordam os tempos de escola, adquirem novos conhecimentos, valorizam a aprendizagem que a vida lhes trouxe e conseguem uma atitude nova e renovada perante a vida.

A grande parte das pessoas quando inicia o processo não necessita da certificação para a sua vida profissional, mas aproveita esta oportunidade, como momento de valorização pessoal. Reveste-se de grande importância a proximidade, pois a distância dos grandes centros, impossibilita grandemente a participação nas actividades culturais e formativas.

A itinerância dos CNO, com a formação nos pequenos centros, envolvendo as comunidades locais, contribui para uma participação muito mais abrangente das populações das zonas rurais. Percebe-se o esforço e a exigência das deslocações dos técnicos e formadores ao meio rural, mas isso traduz-se numa rica troca de

experiências, enriquecedora para todas as partes. A conjugação destes factores numa atitude de valorização pessoal acaba por recompensar as pessoas que investem na formação chegando a alcançar melhorias significativas na vida e nas ocupações pessoais e profissionais.

A comunidade local ganha obviamente com a formação e qualificação dos seus membros. Passa a notar-se maior consciência cívica, maior acção na comunidade e maior convívio, o que trás melhorias significativas na qualidade de vida. Confirma-se o dito de que “nunca é tarde para aprender”.

Pe. Ricardo Madeira

CAPÍTULO V

3 - PLANOS DE INTERVENÇÃO

Pretendo com este plano de intervenção criar condições para que os adultos que frequentam o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Centro de Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Metalurgia e Metalomecânica de Caldas da Rainha não desistam em nenhuma etapa do processo. Além disso, pretendo também, com este plano, trazer de volta aqueles que já desistiram fazendo-os ver que cada dia que passa, aquele centro preocupa-se com os adultos que por ali passaram e, por isso, criaram planos de intervenção para os trazer de volta.

3.1. - PLANO I - DIVULGAÇÃO

Recolher junto do CENFIM o desdobrável de divulgação e distribuí-los nas juntas de freguesia, associações, paróquias e empresas fomentando o diálogo com estes organismos.

3.2. - PLANO II - AUMENTAR AS ITINERÂNCIAS

Aumentar as itinerâncias junto das empresas, juntas de freguesia, instituições, paróquias e associações locais. Pretendo chegar ainda a mais locais diferentes de itinerâncias na zona Oeste e Rio Maior sem limite de distância.

Perceber junto dos locais de realização das itinerâncias a necessidade e vontade de realização do Processo RVCC de forma a valorizar a população local e promover a terra. Sondar a pessoa com quem falar, alguém sensível às dificuldades e necessidades de adultos com pouca escolaridade e que se interesse pela sua população, sem olhar a classes sociais ou raças.

Marcar uma sessão de esclarecimento do Processo RVCC. É aqui que, além de uma explicação pormenorizada do processo, os técnicos devem falar das grandes vantagens do processo ser feito na aldeia, na empresa, na associação ou onde quer que ela se realize.

Esta sessão é muito importante, por isso, o adulto não deve ficar com dúvidas em relação ao processo, ao horário, às soluções perante as suas dificuldades de presença nas sessões. Deverá esta sessão servir para os adultos colocarem todas as questões que lhes suscite maiores dúvidas. Para isso, o Técnico RVCC deverá ser cordial e conseguir fomentar um diálogo agradável com o grupo.

3.3. - PLANO IV – HORÁRIO DE FORMAÇÃO

O horário da formação deve ser discutido com o grupo. Deve a profissional perceber os horários dos adultos e transmitir-lhes que poderão haver sessões individuais para os que não possam estar presentes devido aos seus compromissos profissionais.

Quanto aos adultos de nível básico, deverão, na sessão seguinte, marcar com o formador iniciar mais cedo, de forma a poder acompanhar depois o grupo. Já os adultos que frequentam o processo de nível secundário, poderão contactar os formadores, para que possam marcar sessões individuais para análise do trabalho e realização de sugestões.

É importante que haja um cronograma de forma a que o adulto saiba sempre os dias em que deverá estar, obrigatoriamente, nas sessões. Este cronograma só deverá ser alterado com total conhecimento dos adultos e da equipa.

3.4. - PLANO V – APOIO INICIAL AO ADULTO

Deverá a Técnica de Diagnóstico do Processo RVCC, apoiar e esclarecer inicialmente o adulto e transmitir-lhe confiança no processo.

Depois da sessão de esclarecimento, que deve ser objetiva e clara, e depois da inscrição, entrevista inicial e primeira reunião colectiva com todo o grupo, o adulto é recebido, numa reunião coletiva pelo profissional de RVCC que irá acompanhar.

Nesta sessão, o profissional deverá intensificar a importância do candidato ver reconhecidas e validadas as suas competências assim como transmitir ao adulto que o seu percurso de vida é rico de aprendizagens e que deverá ser o próprio adulto a querer valorizar-se.

O profissional RVCC deverá mostrar que estará sempre disponível para novo atendimento sempre que existirem quaisquer dúvidas, não só antes do processo como durante a sua frequência. Deverá sempre o Profissional RVCC facultar ao adulto um contacto telefónico e/ou e-mail, referindo que estará sempre disponível para quaisquer esclarecimento ou ajuda.

Deverá o profissional RVCC, estar presente nas sessões periodicamente e, enviar sempre e-mail de incentivo a falar do trabalho do adulto, pois demonstra que este foi lido e analisado não só pelo formador mas também pelo profissional RVCC.

3.5. - PLANO VI – APOIO INTERMÉDIO AO ADULTO

Intensificar o apoio e esclarecimento ao adulto ao longo de todo o processo.

Já no decorrer do processo em contexto de formação, os formadores das várias áreas devem marcar sessões extra com os adultos que manifestem mais dificuldades na compreensão do que foi solicitado por eles. Caso o formador, em alguma altura não possa agendar essas sessões com o adulto, será o profissional RVCC que assegurará esse acompanhamento.

O adulto nunca deverá sentir-se “perdido” ao longo do processo, pois causa desmotivação e posterior desistência.

3.6. - PLANO VII – APOIO FINAL AO ADULTO

Intensificar, por parte da Profissional, o apoio e esclarecimento final ao adulto para a sessão de júri de certificação.

No final do processo de RVCC, altura em que os adultos se preparam para apresentar o seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ao avaliador externo, deverá o Profissional de RVCC realizar as sessões necessárias de preparação para o júri de certificação. Serão, estas, duas sessões de simulação para o júri com o grupo, de forma a que todos se possam ouvir e corrigir os seus erros.

Deverá o Profissional de RVCC tranquilizar os adultos esclarecendo-os como decorrerá a apresentação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

É ainda o Profissional RVCC que ajuda na realização de um powerpoint de apresentação ao júri, como orientação para a sua exposição.

3.7. –PLANO VIII - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Reunião mensal com profissionais RVCC e formadores do CNO para discussão de novas metodologias de melhoramento para os diversos grupos de nível básico e secundário;

Reuniões de formadores por áreas de competências-chave, para discussão do referencial e organização de novos materiais de apoio, sempre que sejam necessários.

Realização de um inquérito de satisfação ao adulto durante a frequência do processo de RVCC;

Questionário final ao adulto que concluiu o processo para perceber as dificuldades sentidas ao longo do mesmo e sugestões que o adulto ache pertinente.

Recolha e análise de relatórios de profissionais RVC e formadores, assim como grelhas de validação (básico e secundário) onde se destacam as actividades desenvolvidas e as dificuldades sentidas ao longo do processo, assim como estratégias de melhoramento.

CONCLUSÃO

Serviu esta reflexão para perceber que aprendemos até morrer, pois até é preciso aprender a ser-se velho ou a lidar com a velhice e, em muitos casos, é preciso aprender a lidar com o fim da vida.

“Para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja reflectir e tornar conscientes as experiências de vida e é neste sentido que se pode falar de formação experiencial” (Cármem Cavaco, 2000, p.34) e eu reflecti, tomando consciência da importância da minha experiência e da experiência dos outros num país que ainda exclui aqueles que abandonaram a escola.

Este Projecto de Intervenção tem como principal objectivo reduzir o número de desistências que se registaram no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Centro de Novas Oportunidades do CENFIM de Caldas da Rainha, no ano de 2010.

Tal como foi referido ao longo do meu trabalho, enquanto Profissional de RVCC, sempre me preocupei com este fenómeno das desistências, por isso, tentei encontrar novas metodologias de trabalho com um plano de intervenção de forma a trazer de volta alguns dos adultos e perceber o porquê da sua desistência. Preocupou-me sempre que muitos dos adultos, com grandes competências e muitas aprendizagens, tenham abandonado o Processo, embora tenha consciência que este fenómeno vem desde sempre, pois muitos destes adultos, por factores diferentes, já haviam abandonado a escola há anos atrás.

Espero que este plano de intervenção sirva para combater as desistências no Centro de Novas Oportunidades onde trabalho como Profissional de RVCC. É para isso que me debrucei em perceber, junto de adultos que deixaram o Processo, o motivo que os levou a abandoná-lo.

Para que melhor pudesse perceber este fenómeno, foi fundamental analisar os processos individuais dos adultos, o que me permitiu ver que os homens são quem mais desistem, apesar de ser este género que mais tem procurado o nosso Centro de Novas Oportunidades. Este foi um fator de curiosidade, pois, muitas vezes são as mulheres que mais se preocupam com a sua escolaridade.

Esta análise deu-me a resposta que a maioria dos adultos que não concluiu o RVCC possui o 6º ano de escolaridade, para o nível básico, e do nível secundário, a maioria dos que desistiram têm o 10º ano de escolaridade.

Finalmente, no que diz respeito à fase do processo em que se registou o maior número de desistências, a mesma aconteceu no início, o que me leva a concluir que o contacto inicial entre o adulto e a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e da Profissional de RVCC, é muito importante. Devem estas saber esclarecer o adulto e motivá-lo.

A análise dos dossiês serviu de base à realização das entrevistas semi-directivas aos profissionais RVCC, formadores e principais intervenientes, os adultos, sobre a desistência do processo. Fazendo uma análise das respostas dadas, conclui que não houve grande discrepância quanto às questões colocadas no seu conjunto pelos Profissionais, formadores e adultos.

A falta de tempo é a principal resposta dada pelos adultos, pois são pessoas ativas no mundo do trabalho, o que lhes dificulta conciliar e ter tempo para a realização do que é solicitado pelos formadores ou a própria presença em sala de formação. Os próprios profissionais atribuem também este o principal fator de desistência, pois muitos adultos trabalham por turnos e nem sempre conseguem conciliar o trabalho com o processo. Porém, os formadores apontam ainda a falta de empenho para a realização do mesmo, uma vez que existem adultos muito bons mas que atribuem pouca importância ao processo.

Quando analisada as respostas da forma como deverá ser combatida as desistências, os adultos acharam que deverá haver uma maior diversidade de horários e disponibilidade dos formadores em horário a definir por ambas as

partes. Já os profissionais apontam para a motivação no início do processo, com um contacto mais afetivo e fazer entender o adulto que possui muitas competências, capazes de ser validadas e certificadas neste processo.

Quanto aos formadores, pensam que o contacto/diálogo com os adultos e a insistência aquando da não comparência ou falha na entrega dos trabalhos, será um fator a pôr em prática. Porém, quero salientar a resposta de um formador, que refere que terá de ser o próprio adulto a perceber o quão importante será obter a escolaridade para a sua vida pessoal, profissional ou social. Só assim, ele perceberá a importância do processo e não desiste.

Em relação à possibilidade de trazer de volta ao processo o adulto, este dependerá do diálogo entre a Profissional e o adulto, assim como da própria vontade deste em se valorizar e querer a certificação do nível a que se propôs.

Mediante estas análises, conclui que, efetivamente, seria necessário levar a cabo um plano de intervenção para combater as desistências, uma vez que já percebia o motivo pelos quais esta acontecia, assim como trazer de volta alguns dos adultos que aceitaram retomar o processo, depois da entrevista realizada.

Este plano deveria passar por contactos insistentes aos adultos que começaram a falhar na entrega dos trabalhos ou nas presenças nas sessões; intensificar o apoio por parte da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e da Profissional RVCC em todas as fases do processo, principalmente na fase inicial, onde o número de desistências é maior; diversificar os horários de sessões e acompanhamento individual ao adulto; aumentar as itinerâncias e o contacto com as Juntas de Freguesia, empresas, instituições de forma a que o processo se realize mais próximo do adulto, para que este não tenha de se deslocar.

Tendo em conta a importância das itinerâncias nos meios rurais, facultando àqueles que não tiveram oportunidades de prosseguir os seus estudos e não conhecendo outra realidade senão a da sua aldeia, apresento neste trabalho, um testemunho de uma pessoa que tanto tem feito, com a nossa parceria,

levando o conhecimento através de ações de formação e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, aos adultos da terra que o acolheu como pároco.

Por fim, não poderia esquecer-me da importância que são as reuniões de equipa, promovendo-as mensalmente, não só com os formadores de todas as áreas, mas também reuniões de formadores por áreas de competência-chave de forma a que se encontre sempre a melhor metodologia e se analisem os grupos de trabalho.

A par destas reuniões é ainda importante que se faça uma avaliação das dificuldades sentidas, de maneira a que se possam traçar novas metodologias.

Termino o meu trabalho afirmando que uma turma de um EFA ou RVCC é uma sinfonia, gente de diferentes estratos e modos de agir diferentes que juntos formam uma orquestra e só assim têm o seu valor.

BIBLIOGRAFIA

CANÁRIO, Rui, CABRITO, Belmiro, 2008, Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências, Educa, Lisboa

CANÁRIO, Rui, 2008. Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática, Educa, Lisboa

CAVACO, Cármen, 2002, Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial, Educa, Lisboa

CAVACO, Cármen, 2009, Políticas e Práticas de Formação, Educa, Lisboa

DELORY-MOMBERGER, Christine, 2000, Les histoires de vie. Paris: Anthrophos

FERNANDEZ, Florentino Sanz, 2006, As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas, Educa/ Unidade de I e D de Ciências da Educação

JOBERT, Guy (1991). La Place de l'expérience dans les entreprises. Paris: La Documentation Française

MELO, A. e BENAVENTE, A., 1978. Educação popular em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte

NIKOLAS, Rose, 1999, Powers of freedom: Reframing political thought, Cambridge, Cambridge University

ROBIN, Rolande (1991). De l'improvisation éducative à l'autorisation: une dynamique de formation et d'auto-formation. Paris: La Documentation Française