

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Trabalho de Projeto

Novos Públicos no Reconhecimento de Adquiridos  
Experienciais: Desafios e Estratégias de Atuação

Rui Miguel Pereira Teixeira da Silva

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



## Trabalho de Projeto

# Novos Públicos no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: Desafios e Estratégias de Atuação

Rui Miguel Pereira Teixeira da Silva

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

Área de Especialização em Formação de Adultos

**Trabalho de Projeto orientado pela Prof. Doutora Cármen Cavaco**

2012

*E agora é o acaso quem me guia.  
Sem esperança, sem um fim, sem uma fé,  
Sou tudo: mas não sou o que seria  
Se o mundo fosse bom — como não é!*

*António Aleixo, A Torpe Sociedade onde Nasci*

## **AGRADECIMENTOS**

Quero partilhar os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, particularmente:

À Professora Doutora Cármen Cavaco, minha orientadora, pelas sugestões, apoio e rigor com que orientou este projeto, bem como por tão grande atenção e generosidade por que pautou a sua orientação.

À minha família Dulce Prates e Maria Beatriz, aos meus pais e à minha tia Lina, por acreditarem em mim, pelo apoio, dedicação e incentivo ilimitado.

À Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes de Olhão, pela disponibilidade demonstrada desde o início deste trabalho, ao Diretor da Escola Secundária Professor Idalécio Nicolau, ao Professor Augusto Nascimento e Professora Maria do Carmo Loureiro, Coordenadores do CNO/ESFFL, e a todos aqueles que ajudaram a levar a cabo este projeto.

Aos meus amigos que incansavelmente lembravam-se constantemente das minhas obrigações e me motivaram para a realização deste desafio.

## RESUMO

Este trabalho de projeto, enquadrado no Mestrado em Ciências de Educação, centra-se em "*Novos Públicos no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: Desafios e Estratégias de Atuação*". Projeta uma atividade que pretende contornar a ausência de hábitos de leitura e de escrita em adultos pouco escolarizados, numa sociedade em que o conhecimento e a informação, são ferramentas essenciais para acompanhar a evolução, caso contrário promover-se-á a exclusão social.

Para além deste projeto enquadrar a história da educação de adultos em Portugal e analisar os contributos da Iniciativa Novas Oportunidades desenvolvido no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, pretende também através de um projeto de leitura e escrita combater o iletrismo.

Partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita são um caminho alternativo para responder de forma humanizada e democrática aos desafios da sociedade contemporânea, foi planificada uma atividade, designada por *Memórias com Escrita*, assente nos saberes experienciais dos adultos.

Os baixos níveis de escolaridade registados no CNO/ESFFL são uma realidade, englobam situações sociais vulneráveis à exclusão social. O precário acesso à informação e ao conhecimento é uma realidade, num concelho com forte densidade populacional, com poucos hábitos de leitura e de escrita.

A educação de adultos é um campo científico recente em Portugal dirige-se a um público pouco escolarizado integrado numa União Europeia onde é premente acompanhar o conhecimento e a evolução, continuar com baixos níveis de escolaridade é inverter o crescimento.

Algumas medidas contribuíram, em Portugal, para a rutura da exclusividade do sistema formal e começa-se a destacar processos educativos não formais. A aprendizagem pela experiência é valorizada e o projeto prevê com a leitura e escrita conduzir à reflexão que se ganhem novos hábitos de leitura e que promova ultrapassar os graves níveis de iliteracia.

**Palavras Chave:** Educação Informal, Aprendizagem, Criatividade, Incerteza, Desafios

## RÉSUMÉ

Ce travail de conception, encadré dans la Maîtrise en Sciences de l'Éducation, met l'accent sur les " Nouveaux Publics dans la Reconnaissance d' Acquis Expérientiels: Défis et Stratégies pour la Pratique ". Il propose une activité qui vise à contourner le manque d'habitudes de lecture et d'écriture chez les adultes peu scolarisés, dans une société où la connaissance et l'information sont des outils essentiels pour suivre le progrès, tout en évitant l'exclusion sociale.

Ce projet s'inscrit dans l'histoire de l'éducation des adultes, au Portugal, et en analyse les apports de l'Initiative Nouvelles Opportunités mis au point dans le Centre de l'École Secondaire Dr. Francisco Fernandes Lopes, il vise aussi, à travers un projet de lecture et écriture, combattre l'analphabétisme. En partant du principe que la lecture et l'écriture sont une façon de répondre à un des défis humanitaires et démocratiques de la société contemporaine, une activité a été planifiée et appelée Mémoires de l'Écriture, axée sur les connaissances expérientielles des adultes.

Les faibles niveaux d'éducation des individus inscrits dans le CNO / ESFFL, sont une réalité qui rassemble des situations sociales vulnérables à l'exclusion sociale. Le manque d'accès à l'information et la connaissance est une réalité, dans un comté à forte densité de population avec faibles habitudes de lecture et d'écriture. L'éducation des adultes est un domaine scientifique récent au Portugal et elle s'adresse à un public peu scolarisé, intégré dans une Union Européenne dont il faut suivre la connaissance et le développement, car continuer avec de faibles niveaux d'éducation est la croissance renversée.

Certaines mesures ont contribué, au Portugal, pour la rupture de l'exclusivité du système formel et commence à mettre en évidence des processus éducatifs non formels. L'apprentissage par l'expérience est valorisé et les plans de projet, avec la lecture et l'écriture de réflexion, prétendent gagner de nouvelles habitudes de lecture qui aideront à surmonter les graves niveaux d'analphabétisme.

**Mots – Clés:** Éducation formelle; Apprentissage; la Créativité; l' Incertitude, les Défis.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>iii</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>iv</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>v</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>13</b>
<b>A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O CAMPO DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>13</b>
A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL E A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL .....	14
O RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS	21
FORMADOR DE ADULTOS NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS .....	23
<b>CAPITULO II</b> .....	<b>27</b>
<b>NARRATIVA PESSOAL</b> .....	<b>27</b>
AQUISIÇÃO DE FERRAMENTAS .....	29
MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS .....	33
APRENDIZAGEM POR OBJETIVOS .....	34
DESAPRENDIZAGENS, CONSTATAÇÕES E RETORNOS .....	35
RUMO ÀS NOVAS OPORTUNIDADES .....	37
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>43</b>
<b>CARATERIZAÇÃO DO CENTRO NOVAS</b> .....	<b>43</b>
<b>OPORTUNIDADES DE OLHÃO</b> .....	<b>43</b>
PERFIL DOS ADULTOS INSCRITOS .....	44
OFERTAS DE FORMAÇÃO.....	49
RECURSOS HUMANOS.....	50
ORGANIZAÇÃO INTERNA.....	53
ETAPAS DE INTERVENÇÃO DO CENTRO .....	55
<b>CAPITULO IV</b> .....	<b>61</b>
<b>JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO</b> .....	<b>61</b>
METODOLOGIA DO PROJETO .....	67
OBJETIVOS .....	68
POPULAÇÃO ALVO E RECURSOS HUMANOS .....	68
IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO .....	69

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO “NOVOS PÚBLICOS NO RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO” NO MEU CONTEXTO PROFISSIONAL.....	77
PLANIFICAÇÃO DO PROJETO “MEMÓRIAS COM ESCRITA” .....	77
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>84</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I. Adultos Inscritos 2011 .....	45
Quadro II. Distribuição de Adultos por Faixa Etária .....	46
Quadro III. Habilitações Literárias .....	46
Quadro IV. Situação Face ao Emprego.....	47
Quadro V. Metas Contratualizadas e Resultados Alcançados em 2011- NB .....	48
Quadro VI. Metas Contratualizadas e Resultados Alcançados em 2011- NS .....	48
Quadro VII. Recursos Humanos do CNO/ESFFL.....	50
Quadro VIII. Dotação máxima elegível para o pessoal que constitui a equipa dos CNO, em função de níveis de resultados anuais.....	51
Quadro IX. Nível Básico de qualificação - resultados anuais para qualificação escolar .....	52
Quadro X. Nível Secundário de qualificação - resultados anuais para qualificação escolar .....	52
Quadro XI. Fases do Processo do CNO/ESFFL .....	55
Esquema I. Fluxograma do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Básico .....	56
Esquema II. Fluxograma do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário .....	58
Quadro XII. Planificação da Atividade de Escrita Criativa.....	78

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** - Orientações Técnicas dos CNO - 2010/2011

**Anexo II** – Carta da Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

**Anexo III** – Despacho 6950/2008

**Anexo IV** - Anuário Estatístico da Região do Algarve - 2010

**Anexo V** - Diagnóstico Social do Concelho de Olhão - 2011

**Anexo VI** – Gráficos da Caracterização do CNO/ESFFL

**Anexo VII** - Objetivos Anuais dos CNO Despacho nº 21023/2009

**Anexo VIII** - Orientação Técnica nº5/2010

**Anexo IX** - Projeto de Intervenção Pedagógica na Leitura e Escrita

**Anexo X** - Dinâmicas de Escrita - da Prática à Avaliação

**Anexo XI** - Atividade de Escrita Criativa

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Educação, na Especialização em Educação de Adultos. O Projeto a desenvolver insere-se no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no contexto dos Centros Novas Oportunidades, o qual foi designado por "*Novos Públicos no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: Desafios e Estratégias de Atuação*". A finalidade do trabalho é criar um projeto que possibilite alterar a ausência de hábitos de leitura e fomente a necessidade de escrever.

A atividade planeada denomina-se por "*Memórias com Escrita*" foi criada para grupos do nível básico, sobretudo encaminhados pela Segurança Social, detentores de Rendimento Social de Inserção e adultos desempregados encaminhados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Ao Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, surgem, cada vez mais, públicos cuja vontade, motivação e empenho não anteveem bons resultados, mediante este cenário, deparamo-nos com questões relacionadas com a adoção de metodologias eficazes e não exclusivamente centrados no alcance dos objetivos propostos pela tutela.

O projeto que resultou numa prática de escrita criativa desenvolvida com adultos de nível básico, tem como objetivo inculcar a importância da leitura e da escrita no processo de formação de adultos, reconduzir a necessidade constante de aprender, refletir e informar numa sociedade que cada vez mais exige ter conhecimento.

O pressuposto orientador deste trabalho assenta na ideia de que os adultos não escolarizados são o resultado da história de um país cuja precária condição económica das famílias consolidou uma célebre frase constantemente repetida pelos adultos "*mais vale começar a trabalhar do que continuar a estudar, não é a escola que me dá a comida para a mesa*". Para ultrapassar, os reduzidos níveis de escolaridade da população portuguesa que resultam de várias décadas de desinvestimento político e de políticas públicas, em Portugal implementaram-se duas soluções a alfabetização de adultos e o ensino recorrente, estratégias educativas criadas num país com fortes índices de iletrismo e de alfabetismo funcional.

O séc. XX foi marcado pelo triunfo da escolarização, embora se defenda a importância da complementaridade entre as modalidades de educação formal, não formal e informal. Mas a escola e o modelo escolar continuam hegemónicas, em termos sociais. Mais à frente começou-se a entender a educação como a própria vida e não como a preparação para a vida (Canário, 2008).

No início do séc. XXI uma das soluções encontradas em Portugal para fazer face aos elevados índices de abandono escolar foi a implementação da prática do reconhecimento de adquiridos experienciais que assenta em retirar das experiências vividas, saberes suscetíveis de equivaler a uma certificação escolar.

Esse processo de reconhecimento de adquiridos experienciais leva a pessoa a refletir sobre a trajetória pessoal de vida; tornou-se uma prática complexa e polémica, no que concerne à forma como se adquirem saberes através da diversidade de acontecimentos da vida pessoal mas o que é certo, é que esse processo é transformador porque contribui para que a pessoa entre num processo de auto aprendizagem e metamorfose. Como Josso (2008) refere as *“histórias de vida” tornam-se um instrumento de ajuda às pessoas na tomada de consciência da forma de cada um estar no mundo*. Essa redescoberta reforça a valorização e esforço empreendido nas diferentes etapas e contextos de vida e sem dúvida que mobiliza novos conhecimentos.

As aprendizagens fazem-se numa multiplicidade de contextos e formas, a aprendizagem formal é muito importante porque contribui para alicerçar raciocínios, mas as aprendizagens que informalmente se adquirem e que em contextos não formais também são suportadas, enriquecem a trajetória de vida de qualquer pessoa e contribuem para a adaptação ao mundo e aos desafios constantes que surgem. Ao relatar-se esquiços de vida elabora-se um balanço retrospectivo e ao mesmo tempo projetivo porque se anteveem novos objetivos a alcançar. Partindo deste pressuposto o trabalho que a seguir se apresenta, tem como ponto de partida os princípios orientadores e históricos da Educação de Adultos, que se apresenta como primeiro capítulo. O segundo capítulo centra-se no percurso autobiográfico, orientado para a experiência profissional e educação de adultos, o terceiro capítulo tem como objetivo principal a caracterização do CNO onde foi desenvolvido o projeto. No quarto capítulo é realizada a apresentação do projeto, os objetivos, a metodologia e as etapas de realização.

A realização deste trabalho permitiu construir um balanço reflexivo sobre o meu percurso profissional na área da Educação de Adultos e aprofundar os meus conhecimentos teóricos neste domínio.

Neste momento assiste-se a uma mudança da *Iniciativa Novas Oportunidades* que apostou durante alguns anos na valorização escolar da população adulta. Considero que todas as iniciativas que promovam aumentar o conhecimento revelam-se de extrema importância em Portugal, num país ainda com uma pequena história neste campo de intervenção e, neste sentido projetou-se apostar na importância da leitura e da escrita, tendo em conta a especificidade da população que recorre ao CNO/ESFFL.

É com a leitura que se descobre, se amplia e se integra os saberes, enriquece-se o vocabulário e se facilita o diálogo.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O CAMPO DE INTERVENÇÃO

A educação de adultos é relativamente recente enquanto campo científico, mas não é uma novidade, começa a ganhar forma no período posterior à revolução francesa e na primeira metade do século XIX. Neste período histórico a educação de adultos surge enquadrada em dois processos sociais: *os movimentos operários que estão na base da educação popular e a modalidade de um ensino de segunda oportunidade, resultante da consolidação dos sistemas educativos nacionais* (Canário, 2008). A consolidação do campo da educação de adultos, que segundo Noel Terrot (*cit. in* Canário, 2008, p.11) resultou de quatro circunstâncias: *o nascimento, a emergência do conceito, as iniciativas do Estado para alfabetizar os iletrados, e por fim as iniciativas de formação profissional ligadas à educação política que visavam o exercício do sufrágio universal.*

No final da 2ª Guerra Mundial, no decurso dos designados trinta anos gloriosos, a oferta educativa teve como tônica principal uma “*educação de adultos para todos*”. Durante este período a educação de adultos assumiu muita importância num contexto de reconstrução de uma Europa flagelada pela guerra e na difusão dos processos educativos nos países menos desenvolvidos. A partir dos anos 60, a educação de adultos foi sendo progressivamente associada ao modelo de desenvolvimento económico predominante.

O surgimento da Teoria do Capital Humano contribuiu para este tipo de associação, por considerar que se registava uma relação linear e direta entre a qualificação escolar e o nível de desenvolvimento. Durante os trinta anos gloriosos, tornou-se imperativo investir numa mão de obra qualificada, neste impulso de políticas desenvolvimentistas (Canário, 2008) a educação de adultos surge como um instrumento decisivo de crescimento económico e social. Neste sentido, em 1964, a UNESCO aprova o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA), orientado para a qualificação e requalificação de mão de obra, encarada como princípio fundamental de uma política desenvolvimentista. Porém, a crise económica mundial, desencadeada pelo primeiro choque petrolífero no início dos anos 70, mostrou as limitações do modelo desenvolvimentista (Canário, 2008). É nesse período que se começa a defender uma outra perspetiva de desenvolvimento, que consiste na ideia de “*pensar globalmente,*

*agir localmente*”. Nesta perspetiva alternativa os processos de desenvolvimento são equacionados através de processos integrados de intervenção ao nível local.

### **A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL E A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL**

Em meados da década de 70, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas e a população universitária era diminuta (Lima, 2008). A educação de adultos em Portugal, direcionou-se sempre para públicos pouco instruídos e conhecem-se dois marcos históricos da educação de adultos, no período posterior ao 25 de Abril de 1974, em que se pretendia valorizar a cultura popular, tem como fonte de inspiração a experiência de Paulo Freire. Na década de 80, tenta-se retomar esta iniciativa através da conceção do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA). Mas rapidamente, foi ultrapassada com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (1986) pela reestruturação do sistema de ensino que tinha como exclusivo o objetivo de *combater o “atraso” e promover a modernização* (Canário, 2006).

Surgem algumas medidas implantadas no sistema educativo que contribuiram para que se dê a rutura com o sistema formal e privilegie-se processos educativos não formais. Princípios que resultam na Educação Popular, provenientes das aprendizagens feitas ao longo da vida, promovidas por ações exteriores ao sistema de ensino formal. No relatório sobre a «*Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*» (Lima e outros, 1988 *cit. in* Canário, 2008, p. 36), revela a necessidade de valorizar as instituições e situações educativas não formais a par do sistema formal de ensino. Deste modo é lançada uma estratégia de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal independente do sistema escolar formal.

As questões da educação de adultos são preconizados pelo “ensino recorrente” e pela formação profissional, são frequentados maioritariamente por jovens/adultos, na sua maioria pouco escolarizados (Lima, 2008). O ensino recorrente foi sempre remetido para uma escola de segunda oportunidade, onde predominam públicos mal sucedidos do ensino regular diurno.

Esta recente forma de escolarização demonstra graves problemas de abandono, dificuldades de articulação com a lógica da educação popular e do associativismo local

e acaba por se subjugar à lógica do paradigma da educação escolar. Os apoios à educação popular e ao associativismo socioeducativo por parte das políticas públicas pararam quase totalmente. A educação de adultos resumiu-se à dimensão do ensino recorrente que, *“tornou-se num apêndice do sistema escolar regular”* (Canário, 2008).

O Relatório da OCDE de 2002 relativo à aprendizagem dos adultos em Portugal chama a atenção para a *“debilidade da formação de base da maioria da população”*. É um problema de muitas décadas de políticas educativas direcionadas para o controlo social, face a uma população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal (Lima, 2008). *“As questões do sistema educativo são limitadas, quase em exclusivo, às questões do sistema escolar, evidenciando-se a hegemonia da instituição escolar no domínio educativo”* (Cavaco, 2009).

O problema reside na falta de uma educação básica para adultos pouco escolarizados que segundo Rui Canário (2000) na lei de bases do Sistema Educativo é redutora porque se encontra *“resumida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos analfabetos ou com baixas qualificações escolares e/ou profissionais”* (cit. in Cavaco, 2009, p.220).

Em resultado das pressões internacionais (UNESCO e Conselho Europeu) Portugal foi obrigado a reinventar as políticas de educação de adultos atribuindo-lhe um maior protagonismo no âmbito das políticas públicas (Lima, 2008). Contudo continuou-se a assistir a uma ausência de políticas públicas de educação de adultos, consistente e integrada, que contemplasse um programa a longo prazo e que fosse preconizada por diferentes agentes. Em Portugal, salvo exceções, circunscreve-se a educação de adultos a um ensino de segunda oportunidade, à formação profissional, que continuam a ter por base a prática escolar.

Formar começa na idade do berço e vai até à terceira idade e nela circunscreve-se uma multiplicidade de aprendizagens e formações realizadas ao longo de uma vida. A aquisição de saberes por via experiencial, remonta a sua origem aos *“homens das cavernas, que aprendiam pelo processo tentativa/erro, como forma de sobrevivência”* (Barkatoolah, 1989, p.49, cit. in Cavaco, 2002, p.27).



O reconhecimento da educação informal e da educação e formação experiencial pelos cientistas sociais é recente e vem questionar um pouco a intervenção única e exclusiva da educação formal. O monopólio e a hegemonia criados pela educação formal fez com que se pensasse, durante muito tempo, que a escola era a única via de aquisição de conhecimento. No séc. XIX, com a industrialização e a necessidade de qualificar a mão de obra, a escola passou a ser reconhecida como o meio privilegiado e único de acesso ao saber. Após o fim da 2ª Guerra Mundial a “escola” vê-se abalada, em consequência das alterações socioeconómicas, porque percebe-se, que o modelo escolar encerra um conjunto de fragilidades e limitações, marcados pela imprevisibilidade (Pain, 1990, p. 27, *cit. in* Cavaco, 2002, pp.27-28). Em virtude das alterações económicas e sociais das sociedades modernas os adultos tornaram-se um grupo prioritário em termos de intervenção educativa.

A capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma total importância “numa sociedade que coloca ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida” (Landry, 1989, p.13 *cit. in* Cavaco 2002, pp. 27-28), surge a valorização das modalidades educativas não formal e informal, como complementares à educação formal. A educação é exclusivamente a ação de uma sociedade pelas diferentes instituições que esta cria, para assegurar a transmissão de conhecimentos e de valores, a transmissão dos saberes-fazer e de comportamentos que vão primeiramente assegurar a integração na vida: social, cultural, política das novas gerações ou gerações mais antigas (Josso, 2008). Mas é importante ter presente que as educações formais, não formais e informais, são complementares entre si, porque nenhuma consegue sozinha responder às necessidades formativas dos indivíduos. A formação experiencial contribui para a consciencialização dos saberes adquiridos ao produzir novos saberes numa articulação lógica.

Os conceitos de formação experiencial e de aprendizagem experiencial surgem nos Estados Unidos da América e na Europa. Pela primeira vez o termo “*experiential learning*” (Courois, 1989, p.8 *cit. in* Cavaco, 2002, p.28) surge nos EUA e na França o neologismo “*formation expérientielle*”. As expressões aprendizagem experiencial e formação experiencial refletiam duas conceções distintas, a primeira uma conceção de aprendizagem experiencial e a segunda uma conceção de formação pelas experiências de vida (Asún e Finger, 2003). A aprendizagem experiencial surge com a finalidade de

desenvolver os indivíduos, de modo a adaptarem-se ao desenvolvimento da sociedade moderna.

Esta educação informal segundo Coombs (*cit. in Cavaco, 2002, p.30*) é um “*processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente (...)*. Encarar a experiência de vida como um ponto de partida implica uma retrospectiva crítica sobre o percurso realizado, contribui para a identificação de situações que foram formadoras, os contextos em que ocorreram, as vivências que propiciaram; conseguir identificar capacidades e saberes adquiridos na ação é um processo consciencializador. Portanto a conceção e a prática do reconhecimento de adquiridos se situa neste campo também direcionado numa formação profissional contínua. Esta prática biográfica passada para o campo de formação de adultos, contribui para fazer uma retrospectiva das aprendizagens que a vida e a experiência propiciaram.

Segundo Josso (2008) a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetue uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, com os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (*cit. in Cavaco, 2002 p.30*).

Ambas as definições apresentam ideias comuns, por um lado o papel ativo do sujeito, a capacidade de experimentar e de refletir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no quotidiano, sem ter subjogado a essa situação a necessária mediação de pessoas, manuais ou procedimentos. Kolb refere que a formação experiencial compreende quatro etapas que funcionam em estreita articulação dando lugar a um processo circular e que se repete continuamente: a ação, a experiência, a reflexão e a conceptualização. Segundo o autor o aprendente sujeita-se a um contato direto com um ou vários acontecimentos e nessa situação intervém, faz algo, pratica. Analisa os elementos da situação que vivenciou, compara-os com os dados das experiências anteriores, que dão lugar à descoberta de conceitos e princípios gerais que permitem a concetualização e o uso dessa experiência nas vivências futuras, permite o início do processo de aprendizagem, com a repetição da primeira etapa e assim sucessivamente.

A importância dada a cada uma das etapas “*depende das preferências pessoais, cada indivíduo tem um estilo próprio de aprendizagem e dos contratos institucionais*” (Landry, 1989, p.17 cit. in Cavaco, 2002, p.36).

A formação experiencial advém de experiências profissionais e sociais e é realizada pelo contato direto e refletido dos acontecimentos. É um processo que tem por base a perspectiva cognitivista partindo-se do princípio que a aprendizagem é um processo de transformação de conhecimentos previamente existentes noutros,

*“o que supõe que os conhecimentos (prévios) são ativados e mobilizados para o tratamento de uma nova situação, o tratamento leva à emergência de um conflito cognitivo e esse conflito é ultrapassado pela transformação das estruturas de conhecimento que foram mobilizadas”* (Bourgeois, 1996 b cit. in Cavaco, 2002, p.35).

A qualidade da aprendizagem é influenciada, entre outros fatores pelo,

*“investimento pessoal, pelo tipo de relações sociais que se manifestam nos contextos de aprendizagem, pela necessidade de conforto com as regras e normas estabelecidas e pelo momento de vida em que a pessoa se encontra.”* Como defende Bourgeois (1996b, p.153 cit. in Cavaco, 2002, p.41) *“as aprendizagens mais marcantes são aquelas cujo objeto representa uma figura vital para o sujeito no momento em que ocorrem na sua trajetória de vida (...) e essas aprendizagens são mais resistentes à mudança e apenas ficam permeáveis em situações de crise existencial”*. Assim sendo, *“a educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, cada um será educando e educador, não haverá fronteiras entre a educação formal e não formal, a educação inicial e a educação permanente”* (Gelpi, 1991, cit. in Cavaco, 2002, p.35).

A formação é percebida como *um* processo singular, embora esse processo se construa através de um percurso de socialização”. No seguimento dos conceitos de educação e formação, considera-se que a aprendizagem é algo que ocorre de forma natural ao longo da vida, isto porque a necessidade de aprender é *“um direito*

*inalienável que cada um tem para sobreviver” (Gronemeyer, 1989, p.81, cit. in Cavaco, 2009, p.81).*

*“O processo de educação e formação e as aprendizagens daí resultantes confundem-se com o processo de que não se restringe à idade da infância nem da adolescência, mas que atravessa toda a nossa vida, em diversas instituições, em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afetiva”. (Canário, 2008, p.27, cit. in Cavaco, 2009, p. 64).*

O processo de socialização que é mais do que abrangente, ocorre ao longo de todo o ciclo vital, e *“não pode ser reduzido à vivência escolar”* (Canário, 2008), ao contrário, os formais é que têm que ser integrados nesta amplitude. Neste sentido defende-se que as situações educativas e formativas podem ser analisadas através dos efeitos que provocam nos indivíduos e reconhece-se que os indivíduos são construtores da sua experiência e assumem um papel central no processo formativo.

As situações vividas diariamente nos diversos contextos, (social, familiar ou profissional) apresentam um grande potencial formativo que pode ser rentabilizado, ainda mais no caso dos indivíduos pouco escolarizados. Neste sentido, surge a relevância da formação experiencial que designa:

*“a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam” (Josso, 1991, p.198 cit. in Cavaco, 2009, p.181).*

Os adultos, na maioria dos casos, não frequentam a formação instituída, o que nos leva a fundamentar as potencialidades associadas à formação experiencial, em particular, e à educação não formal, em geral. Segundo Illich (1971) *“aprender é de todas as experiências humanas a que requer menos intervenção de outros”* (cit. in Cavaco, 2009). As características da sociedade têm vindo a exigir o desenvolvimento da formação contínua o que *“obriga cada vez mais a tomar em conta, de uma maneira ou*

*de outra, a experiência*” dos indivíduos (Bonvalot, 1991, p.317, *cit. in Cavaco, 2009, p. 189*). As constantes alterações da sociedade exigem “que se reforce a cultura geral das pessoas, favorecendo a formação por contato direto com as situações de vida” (Courtois, 1995, p.42, *cit. in Cavaco, 2009, p.190*). Torna-se cada vez mais relevante equacionar formas de aproveitar o potencial formativo das situações de vida, uma vez que nem sempre é possível organizar formação de caráter formal e/ou motivar os adultos pouco escolarizados para a sua frequência. Por outro lado, “*nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas, a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem*” (Dominicé, 1989, p.62 *cit. in Cavaco, 2009, p.190*).

Para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, refletir e tornar conscientes as experiências de vida. É neste sentido que se pode falar de formação experiencial. Quando se valoriza a educação não formal e a formação experiencial ao longo deste trabalho, não se quer com isso dizer que possam e devam substituir a modalidade de educação formal mas antes “*refletir a articulação mais satisfatória para os indivíduos e coletividades, entre as diferentes modalidades e perspectivas educativas e formativas*” (Courtois, 1989, p.10 *cit. in Cavaco, 2009, p.190*).

Apesar do interesse da complementaridade, reconhece-se que esta perspectiva global da educação se torna difícil de pôr em prática, uma vez que “*se regista uma certa concorrência e desprezo, recíproco, entre o formal e o não formal, e as aprendizagens informais não são reconhecidas*” (Pain, 1990, p.227, *cit. in Cavaco, 2009, p.190*).

Torna-se cada vez mais relevante equacionar formas de aproveitar o potencial formativo das situações de vida, uma vez que nem sempre é possível organizar formação de caráter formal e/ou motivar os adultos pouco escolarizados para a sua frequência. Para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, refletir e tornar conscientes as experiências de vida. É neste sentido que se pode falar de formação experiencial.

A educação de base é fundamental para assegurar a procura de formação ao longo da vida. Estas medidas políticas, marcadas por grandes tensões ideológicas, tiveram o mérito de relançar medidas especificamente orientadas para os adultos pouco escolarizados, porém, a sua orientação demasiado vocacionalista e de gestão de

recursos humanos, mais uma vez frustraram a possibilidade de se pensar numa política pública de educação de adultos integrada e consistente. Contudo, e reforçado por Finger e Asún (2003), *“a educação de adultos transformou-se em apenas uma entre muitas ofertas do “mercado cultural” da sociedade, o que significa que está cada vez mais sujeita às pressões da competição, das condições de oferta e procura e da comercialização.”*

### **O RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS**

As primeiras práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais surgem entre 1950-1970, apresentam uma filosofia humanista e personalista (, têm como finalidade a valorização da pessoa. Surgem nos Estados Unidos da América e Canadá (Québec) e destinam-se a uma população específica. Na década de 90, o Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais (RVAE) passa a ser contemplado nos documentos de política educativa da União Europeia e atinge uma grande notoriedade social (Canário, 2008, p.112).

Surge na V Conferência Internacional da UNESCO, a proposta de elaboração de mecanismos para reconhecer adquiridos resultantes de aprendizagens realizadas em diferentes contextos. O processo de adquiridos experienciais está associado à progressão de estudos no ensino formal, por parte de adultos e a questões do acesso ao emprego e à formação de caráter profissionalizante. No Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995, *cit. in* Cavaco, 2009, pp.92-93) propõem-se os dispositivos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a Carteira Pessoal de Competências, para resolução do problema dos jovens que saem do sistema educativo sem diploma escolar e sem qualificação profissional.

O reconhecimento das competências é centrado em questões do emprego “a finalidade” é permitir que perante um empregador seja apresentado um diploma que justifique as competências acreditadas (Comissão Europeia, 1995 p. 23 *cit. in* Cavaco, 2009, p.138), fala-se na importância de desenvolver dispositivos que contribuem para facilitar a mobilidade de pessoas entre vários países da União Europeia e para reconhecer competências adquiridos por vias não formais e informais, junto de empregadores e de responsáveis dos estabelecimentos de educação e formação. Percebe-se no discurso de Rui Canário (2006) que a aposta no Reconhecimento e Validação de Adquiridos

Experienciais é um fenómeno com uma inspiração humanista associado a políticas e práticas de formação que contrariam a sua inspiração fundadora, porque se centram na gestão dos recursos humanos e no desenvolvimento económico (Cavaco, 2009).

Em Portugal através de uma política educativa, foi criada uma rede de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências que contempla também os Cursos de Educação e Formação de Adultos, que se expandiram através do «Programa Novas Oportunidades».

O Reconhecimento de Adquiridos Experienciais assume em Portugal uma lógica instrumental orientada para a aquisição e acesso a diplomas escolares e/ou profissionais e é entendido como uma estratégia que permite um reposicionamento do indivíduo no mercado de trabalho (Cavaco, 2009). Quer para o Livro Branco da Educação e Formação, quer para o Relatório da V Conferência da UNESCO o reconhecimento de adquiridos experienciais pretende acima de tudo responsabilizar o indivíduo pelo seu processo formativo e pela gestão da sua empregabilidade ao longo da vida.

*“O indivíduo reenviado sistematicamente a si próprio para se tornar um empreendedor, é condenado a saber vender-se, tornando-se gestor das suas qualificações e competências”.* (Liétard, 1997, p.65 cit. in Cavaco, 2009, p.140).  
*Deste modo o indivíduo posiciona-se face a um referencial e gere as suas próprias competências* (Cavaco, 2009).

O reconhecimento de adquiridos experienciais passa a ser um instrumento ao serviço do Estado que tenta regular e gerir os recursos humanos numa lógica de competitividade económica em vez da essência humanista que na realidade tem por base *“um novo modo de gestão social ao serviço das leis implacáveis da economia do mercado”*, inscreve-se num jogo de influências e de relação de forças nem sempre favoráveis ao indivíduo que adere ao processo. (Liétard, 1997, p.69 cit. in Cavaco, 2009, p.140).

Para conseguir dar resposta a este desafio os projetos da ANEFA envolvem diversas entidades que têm capacidade de intervenção instalada nos vários domínios da educação de adultos e que possam intervir em simultâneo, a nível dos Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e dos Cursos Educação e Formação de Adultos e de entidades que *estabeleçam parcerias com o objetivo de*

*atingir uma intervenção concertada e complementar* (Cavaco, 2009). Os CRVCC possibilitam a conclusão de percursos incompletos de formação como forma de motivação para percursos formativos ao longo de vida, e também se apresentam como instrumentos de medidas incorporados no Plano Nacional de Emprego.

A extinção da ANEFA precursora desta iniciativa e as sucessivas mudanças de designação do órgão que tutela estas medidas, primeiro a Direção-Geral de Formação Vocacional, Agência Nacional para a Qualificação e atualmente Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., enquadram-se num exercício de consolidação e afirmação do declive destas políticas. O processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, baseado, inicialmente, na valorização da pessoa e das modalidades educativas não formal e informal, é pervertido na sua lógica e, ao contrário do desejável, contribui para a sobrevalorização dos diplomas e certificados, para a formalização dos saberes.

#### **FORMADOR DE ADULTOS NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS**

Ser formador implica acompanhar outras pessoas num determinado trajeto, contribuir para ultrapassar as dificuldades, que se deparam no contexto educativo. A formação, para a pessoa, depende fundamentalmente de características, sociais, culturais, psicológicas do aprendente e da sua história de vida. Ser formador é estar preocupado, é ir ao encontro das pessoas, em ver com elas, trabalhar com elas, acompanhar a ação educativa que deve ser percorrida, do que ser um orientador teórico tipicamente representado pelo papel do professor expositivo, distante de relação interpessoal, por isso ser formador é centrar-se na escuta dos aprendentes.

No fundo, os formadores, exercem uma função dupla porque se encontram no lado dos aprendentes, mas ao mesmo tempo são suspeitos por se encontrarem do lado das políticas e tutelas, isto é, infelizmente, os formadores de adultos para a ação social que ainda persistem estão a ser cada vez mais instrumentalizados para ajudar a resolver os problemas que o Estado já não quer ou não é capaz de resolver.

O ideal de formador é aquele que desenvolve pedagogias que oferecem aos aprendentes a possibilidade de realizarem experiências. É importante que os formadores conheçam



as posições existenciais dos aprendentes com quem trabalham e quando se encontram dificuldades com os aprendentes diagnosticar as resistências.

Os formadores quando desempenham funções ligadas ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais distanciam-se da função habitualmente associada aos formadores – a transmissão de saberes.

A diversificação de práticas de educação de adultos nas sociedades contemporâneas induz a mudanças significativas na atividade do formador, “*as missões da formação são constantemente redefinidas, e os contornos da profissão são vagos e de geometria variável*” (Cavaco, 2009).

Para assegurarem um desempenho adequado os formadores têm de desenvolver competências específicas, distintas das funções solicitadas na função de professor do ensino regular ou da formação profissional. Às funções do formador de reconhecimento de adquiridos experienciais exige-se que desenvolva novas competências profissionais. Porque participam, num processo de validação de competências, na realização de formação complementar à medida das necessidades dos adultos, à interpretação personalizada, descodificada e sugestiva de acordo com a história de vida da pessoa em comunhão com um referencial de competências-chave, que se revelou num importante instrumento de trabalho das equipas, é a base de trabalho, mas deve ser percecionado como uma referência orientadora e “nunca visto prescritivamente como uma mera checklist” (Cavaco, 2009). As estratégias agora adotadas pelos formadores para o reconhecimento dependem das características das pessoas que orientam, bem como passam a deter conhecimento do percurso de vida dos adultos para sugerirem sempre que necessário a reformulação/conceção de novas situações.

Os formadores de reconhecimento de adquiridos experienciais têm como principal objetivo avaliar as competências do adulto, como tal identificam e exploram, o mais exaustivamente possível, as competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida, comparando-as com as competências do referencial.

Os saberes transmitidos são apenas aqueles que se considerem recursos fundamentais, para que o adulto possa desenvolver determinada competência. Ou seja, são entendidos como instrumentos “*para pensar e agir*” e não como tendo finalidade em si mesmo, são

os designados “*saberes vivos*” (Cavaco, 2009). As novas funções dos formadores de reconhecimento de adquiridos experienciais têm inerente uma grande complexidade e exigem o desenvolvimento de outros saberes profissionais e de outras competências.

Não podemos escamotear o facto da maior parte dos formadores dos CRVCC terem experiência formativa em contexto escolar, o que levou a reformular os seus *modus operandi*. Esta capacidade para “*esquecer*” e “*desaprender*” como Josso refere, é fundamental para se operarem processos de mudança. O saber “*esquecer*” implica processos complexos, a nível cognitivo e emocional, que apenas ocorrem quando os atores estão envolvidos e motivados para fazer face a novos desafios. As mudanças operadas na atividade profissional do formador de reconhecimento de adquiridos experienciais manifestam-se a nível das funções e também das atitudes. Um dos pressupostos inerentes à intervenção dos formadores de reconhecimento de adquiridos experienciais inspira-se na teoria humanista, considerando que toda a pessoa possui recursos para se desenvolver, o papel do educador é de escutar de maneira empática, de ajudar a elucidar através de reformulações, num clima de aceitação incondicional. Este pressuposto é fundamental no processo de reconhecimento e validação de competências, porque o formador não tem como objetivo transmitir conteúdos aos adultos, mas sim identificar e valorizar as competências que eles manifestam, ajudando-os a progredir, tendo por base a sua experiência e os seus recursos (Cavaco, 2009).

Os formadores de reconhecimento de adquiridos experienciais ajudam o adulto a reconstruir a sua experiência, sendo esse, precisamente, “*o papel que cabe à escola e ao educador*” (Dewey, 1960, p.118 *cit. in* Cavaco, 2009, p.708). O papel do formador torna-se o “*facilitador, suporta as aprendizagens, organiza as situações complexas, inventa os problemas e os desafios, propõe enigmas ou projetos*” (Perrenoud, 2000, pp. 37, *cit. in* Cavaco, 2009, p.708). A ação do formador enquadra-se numa missão que é “*ajudar os aprendentes a assumir um olhar crítico sobre as suas crenças e práticas, não só como surgem no momento mas no contexto da sua história, do seu objetivo, assim como nas consequências que têm nas suas vidas*” (Mezirow, 2001, p.212 *cit. in* Cavaco, 2009, p.709).

No exercício das suas funções, os formadores do processo de RVCC valorizam a experiência dos adultos, entendem a teoria/prática numa relação dialética, promovem o diálogo, a reflexão e o debate de assuntos relacionados com a vida dos adultos e

incentivam-nos a intervir. Para Karolewicz (2000, pp.148-149 *cit. in* Cavaco, 2009, p. 709), os formadores que promovem o seu trabalho com base na experiência de vida das pessoas, para além do domínio dos saberes técnicos e pedagógicos, devem assumir uma postura de valorização e escuta do outro.

Karolewicz ainda identifica um conjunto de características que parecem fundamentais para orientar a atividade profissional dos formadores de reconhecimento de adquiridos experienciais: a “*escuta ativa*”, quando centram a atividade na escuta do adulto; a “*maiêutica*”, quando orientam as atividades do processo para a auto reflexão e tomada de consciência, por parte do adulto, o que permite a descoberta de novos saberes e a reflexão sobre a ação; o “*acompanhamento*”, quando apoia e incentiva o adulto na descoberta dos seus saberes e competências; “*a estimulação*”, quando procura promover no adulto o gosto pela aprendizagem, a curiosidade de experimentar outras formas de agir e a criatividade para alargar o campo de possibilidades; a “*humildade*”, quando ajuda o adulto a descobrir as suas próprias respostas, admitindo que ele é a única pessoa que pode encontrar as soluções mais adequadas aos seus problemas; a “*adaptação*”, quando ajusta as situações, as metodologias e os instrumentos às necessidades dos adultos; a “*responsabilidade*”, quando implica e responsabiliza os adultos e é corresponsável pelo processo; a “*ética*”, quando respeita e assegura a confidencialidade da informação sobre o percurso de vida dos adultos. (*cit. in* Cavaco, 2009, p.710)

O formador de reconhecimento de adquiridos experienciais é um agente de transformação, que respeita as necessidades, a personalidade, os limites e os receios dos adultos.

## CAPITULO II

### NARRATIVA PESSOAL

Revivendo o passado e as minhas memórias, encontrei, no meu percurso de vida, experiências que contribuíram muito para o meu crescimento pessoal. O saber fazer que fui adquirindo transformou-se em aptidões relevantes que contribuíram para o que sou enquanto pessoa e profissional.

O meu nome é Rui Miguel Pereira Teixeira da Silva, nasci em Faro, a quinze de fevereiro de mil novecentos e setenta e um. Quando olho para a minha vida, considero que vivi momentos bons e menos bons que ajudaram a constatar que, se o tempo voltasse atrás, talvez alterasse algumas escolhas e percursos, mas não me arrependo do que alcancei.

Tive o privilégio de entrar num jardim de infância (1975), o qual recordo com muito carinho, pois nesta fase aprendi a socializar-me com outras crianças. Posteriormente (1977) ingresso no primeiro ciclo numa escola que me marca de forma agradável e que é, com algum saudosismo, recordada, pela localização, pela professora e pelas aprendizagens realizadas; desde aprender a escrever, a ler, o meio físico e a história, a matemática e o desenvolvimento da capacidade racional, estar em grupo e as suas regras. Tudo parecia ser ótimo e como era bom ir à escola!...

Dou continuidade ao meu percurso escolar, mudando para o ensino preparatório, assim designado na altura (1981). Contudo, numa escola que me marca de forma menos positiva.

A mudança de uma pequena escola para umas instalações de dimensão mais alargada, a lei do mais forte que prevalece diariamente, a famosa praxe dos caloiros que aterrorizava todos os que ingressavam no primeiro ano e que acabei por experimentar, a questão de ter vários professores e várias disciplinas, formas de ser e de estar tão disparees que colaboraram para alterar a perspetiva de uma escola agradável para desagradável... Foi essa sensação que se instalou e percorreu até à finalização dos meus estudos. Adotei um lema: *como é aborrecido ir à escola!*

Depois (1983), mudo para uma escola Secundária que frequento do sétimo até ao décimo segundo ano de escolaridade. Confesso que chegar até ao fim, para mim, não foi uma tarefa muito agradável. Entediava-me tanto tempo de escola, ambicionava começar a trabalhar, o que já acontecia nas férias de verão, desde os meus dezasseis anos de idade. Começava a necessitar da minha independência financeira e sentir-me investido de outras responsabilidades, que a escola já não me oferecia. A área que havia escolhido também pouco me dizia, tornava-se demasiado evidente a desmotivação de estudar uma vez que havia enveredado por uma área da economia com a qual não me identificava muito, por na altura se considerar ser a área de crescente interesse e futuro conduziu-me à sua escolha e deixava-me cada vez mais de me identificar com economia e gestão.

Tinha necessidade de outros desafios, para mim, passavam por trabalhar. Nesses trabalhos de férias passei por um *catering* de aviões, trabalhei no economato de um hotel de cinco estrelas, e numa companhia de seguros. Senti necessidade de dar início a uma atividade profissional, partilhei essa necessidade com os meus pais que me inculcaram sempre a importância de concluir os estudos e, quem sabe, continuar para o ensino superior, caso sentisse vontade.

Mas, no momento, o que sentia era o chamamento do trabalho. As condições profissionais, na altura, revelavam-se fáceis de conquistar e, uma vez que o Algarve é uma zona turística por excelência, várias ofertas, nesta área, abundavam. Acabei por arranjar trabalho na área administrativa, num campo de golfe. Na Sociedade do Golfe da Quinta do Lago, aprendia realmente a trabalhar em equipa, porque se falhasse, ou faltasse sem avisar colocava em risco o trabalho de todos. Fazia a verificação das faltas de material das lojas de golf, existentes, envio da correspondência importante e urgente, fotocopiar e envio de fax, organizar o arquivo, atendimento telefónico, lançamentos contabilísticos e conciliações bancárias. Inteirei-me de procedimentos e regras nesta área que desconhecia, aprendia a lidar com a responsabilidade e quanto mais me aperfeiçoasse nas tarefas, mais oportunidade teria de progressão.

Como profissional de reconhecimento e validação de competências, muitas pessoas partilham comigo as causas do abandono escolar referem que se deve ao demorado percurso escolar os doze anos se na melhor das hipóteses não existirem reprovações ou mudanças de área por desmotivação, por outro lado como refere Cavaco (2002) “*O insucesso escolar manifesta-se, sobretudo, junto dos alunos provenientes das classes*

*economicamente mais desfavorecidas e que em cujas famílias é transmitida uma cultura diferente da letrada*”. Contudo não se pode desprezar alguns fatores que conduzem a apontar algumas falhas ao sistema formal de ensino que passam pela falta de acompanhamento, por parte dos docentes, bem como à falta de motivação em aprender, à necessidade de sentir o reforço da importância dos estudos, ou à falta de uma orientação positiva. Por fim, uma questão prática se punha: “ter estudos para quê?”, numa época em que indivíduos com menos escolaridade ocupavam cargos de chefias e ter menos estudos não era condicionante!

### **AQUISIÇÃO DE FERRAMENTAS**

A experiência profissional que adquiri na Sociedade do Golfe da Quinta do Lago foi muito relevante para mim, decorreu após a conclusão do décimo segundo ano e, durante quatro anos, trabalhei nesse local. Aprendi as regras de trabalho em equipa, a importância de respeitar a instituição onde se trabalha, zelar pelos materiais e recursos existentes, saber lidar com os outros e as suas especificidades. Tinha uma chefe de serviços que passava a ser a minha tutora e me supervisionava para diversas ações dentro da empresa, “*a racionalidade instrumental que domina o mercado e a organização do trabalho se tornou também o quadro de referência dominante da educação*” (Finger e Asún, 2003) aprendia num contexto informal novas competências, adquiria novas ferramentas e soluções práticas de resolução de problemas e adquiria novos saberes. Chamava-me à atenção do que estava mal ou menos bem para que corrigisse. Também, de vez em quando, aparecia um superior que me chamava e alertava para determinados procedimentos a adotar e, assim, fui aprendendo. Ouvia colegas e chefes, tentando selecionar o que era relevante, superando etapas e evoluindo enquanto profissional e pessoa.

Reforço a questão do processo de aprendizagem que implicou a aquisição de novas e diferentes capacidades: construir o “*ser formador*”. Conforme Finger e Asún citam o website de um Curso de Pós-Graduação (disponível em [www.tc.columbia.edu/deps](http://www.tc.columbia.edu/deps)) enfrentar novas exigências contribuí para fazer a “*aprendizagem individual ao longo da vida para poderem ter sucesso num ambiente em rápida mudança.*” A questão da competitividade, mostrar valor e subir hierarquicamente, assumir novos desafios profissionais, conduziu-me a esforçar mais e por isso, também aprendi fazendo e experimentando, com os erros, fatores presentes nas teorias comportamentalistas ou

behavioristas, por exemplo fazer conciliações bancárias implicava ver até ao centavo depósitos e transações financeiras que tinham sempre que ser conferidas anualmente para que batesse certo com as contas da contabilidade, uma pequena falha podia colocar em causa falhas graves e desta forma possibilitava uma análise de eventuais enganos que passavam nos lançamentos informáticos da contabilidade da Sociedade do Golfe. Esta tarefa foi ensinada pela responsável da contabilidade, sempre que tinha dúvidas era a ela que recorria.

Depois comecei a realizar algumas tarefas informáticas que repetidamente se tornavam mais fáceis de elaborar, ficando memorizadas, como é o caso dos lançamentos contabilísticos que nunca podiam ter mais do que cinco falhas por ano, tudo ficava registado e não era bom que um funcionário que procedesse a essa tarefa tivesse errado alguma vez, pois para a avaliação e progressão profissional este seria um aspeto a ter em conta, mais uma vez estas tarefas foram transmitidas pela responsável da contabilidade que me dava sempre as orientações sobre este setor.

Também aprendi com o grupo de colegas outros procedimentos e regras, na utilização das instalações, horários de refeições e pausas, nomeadamente o pessoal ligado à área do golfe, lojas e bar. No fundo, um processo de aprender a aprender sustentado na ideia de Finger e Asún, (2003) *“aprender está a tornar-se uma questão privada ou puramente pessoal”*. Adquirir através das experiências novas competências desenvolveu em mim a autonomia e emergem novas necessidades de aprender mais, saber o que realmente me iria satisfazer em termos profissionais, tomar consciência de que trabalhar é dispor de um tempo muito representativo das nossas vidas e o que queria ser e onde queria estar, eram questões que começavam a emergir.

Passado algum tempo parecia que se investia novamente um desejo de querer mais e a experiência profissional fez-me ver que afinal queria outros desafios na minha vida. Como Finger e Asún (2003) referem *“o acesso a carreiras está fortemente dependente do conhecimento e competências que se pode oferecer. Do mesmo modo, a posição no mercado de emprego é altamente determinante do estatuto social”*. Comecei a sentir a necessidade de evoluir profissionalmente e sonhar com uma condição económica mais vantajosa.

Juntei o dinheiro necessário para tirar a carta de condução e, quem sabe, continuar a estudar, ao mesmo tempo que me invadia um sentimento de tristeza e vazio por não estar realizado. Os chefes, colegas e instalações eram muito agradáveis; financeiramente não me podia queixar, contudo, havia uma vontade de continuar a estudar, especializar-me numa área mais relacional do que estar “fechado” na área de administração/contabilidade.

Esta vontade transformou-se num desejo e motivação diária de vencer a apatia sentida e serviu de motor de arranque para estipular um objetivo. Desta forma, surge a hipótese de me licenciar em Sociologia (1992), incentivado por familiares, o que se veio a concretizar. Adorei essa experiência pela área, desafio e abertura de novos horizontes, adquirir mais saberes, conhecer excelentes docentes, colegas, pessoas e organizações, estudar numa localidade diferente da minha. Isto é, conhecer melhor a capital (Lisboa) preenchida de eventos o que contribuiu, e muito, para alargar os meus horizontes pessoais.

Ainda em Lisboa, frequentei, no último ano de licenciatura, um Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores com especialização em Marketing e Vendas no Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) o curso tinha estágio integrado, e duração de duzentas e cinquenta horas. Consegui concluir a componente pedagógica, mas, por questões económicas, tive que regressar ao Algarve onde iniciei, de novo, o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, desta vez numa Confederação Empresarial. Esta formação contribuiu para entender a arte de ensinar eficazmente.

Tive o privilégio de arranjar, depois de me inscrever no Instituto do Emprego e Formação Profissional de Faro, um emprego. Fui encaminhado pela técnica de emprego para a Associação de Saúde Mental do Algarve (ASMAL); estavam à procura de um técnico na área social. Concorri, através do envio do meu *Curriculum Vitae*, ainda pouco diversificado em termos de experiências profissionais.

A entrevista foi muito divertida e agradável, a equipa era maioritariamente constituída por elementos do género feminino e consideraram importante a presença de um técnico que até poderia impor algumas regras e manter alguma autoridade no público-alvo da instituição. O meu trabalho consistia, entre outras funções, em contactar presencialmente



as famílias dos jovens e adultos portadores de doença mental, utentes da instituição, recolher o máximo de informações possíveis, entender como era o ambiente familiar, se era propício ou não ao conforto e bem-estar, se a medicação era ministrada convenientemente.

Semanalmente, ministrava formação sobre regras de trabalho em equipa e estar em grupo. Isto porque, no final do ciclo formativo, os utentes da instituição tinham acesso a um estágio profissional e, inevitavelmente, o saber lidar com outras pessoas seria, para eles, um acontecimento difícil de realizar, pois o isolamento e o passar despercebido, numa sociedade cada vez mais crítica e estereotipada, era uma realidade que constantemente sentiam.

Esta aprendizagem de ser formador foi excelente para mim, por possibilitar, mais à frente, experienciar, com mais segurança, outras responsabilidades nessa área. Trabalhar neste projeto foi o início da minha vida profissional e reconhecimento na área da educação. Fomentou adquirir “*cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência;*” (cit. in Finger e Asún, 2003, p.42).

Esta associação possibilitou-me ter contato com várias instituições de âmbito social, com outras regras e procedimentos de trabalho. Devo muito à diretora da instituição que sempre me deu as informações necessárias e esclareceu sobre os procedimentos a adotar. Aprendi muito com as colegas psicólogas no saber lidar com a doença mental, na aprendizagem do saber trabalhar com pessoas diferentes, a ter responsabilidades distintas, a acompanhar reuniões de equipa e constatar como é importante reunir, partilhar e agir com maior segurança. Depois, como trabalhava numa equipa multidisciplinar, a necessidade de refletir, escolher soluções e ter ideias fez com que tornasse a criatividade mais presente e me convertesse num melhor profissional, e ao mesmo tempo mais rigoroso nas minhas convicções e decisões.

Neste trabalho apercebi-me da dificuldade que é viver de subsídios de projetos cofinanciados por programas como na altura acontecia com o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER).

## MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS

De alerta por novas oportunidades de emprego surge a mudança profissional (1998). Assumi a função de Professor na Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Faro, onde lecionei os domínios de Área de Estudos da Comunidade, Área de Integração e Animação Sociocultural. Numa escola de ensino particular e cooperativo que me garantia mais tranquilidade económica. Dirigida pelo Provedor da Misericórdia de Faro, com o qual colaborei na estruturação de outros projetos, tendo sido o mentor do gabinete de formação interna da Misericórdia de Faro.

A experiência de professor foi muito interessante, não só em termos de componente pedagógica, do saber ensinar, como também a premente atualização de conhecimentos. Senti-me novamente investido da necessidade de me atualizar e aprender mais. Esta escola possibilitou-me conhecer mais Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) no Algarve e pessoas, uma vez que também assumi funções de coordenador de estágios profissionais. Trabalhar com jovens foi um desafio que guardo com muita saudade e carinho, juntamente com um legado de aprendizagens importantes. Refiro-me às matérias lecionadas, visitas a organizações e associações, encontros, seminários e trabalhos apresentados.

Com a função de professor aumentei alguns conhecimentos e responsabilidades. Devo também essa aprendizagem aos meus colegas mais experientes, pois através deles aprendo as regras de lecionar, a corrigir falhas e a organizar burocraticamente o que fazia, planificar as minhas aulas de forma eficaz e eficientemente, prevendo imprevistos.

Qualquer profissão tem um conjunto de procedimentos e requer regras, através do Diretor da Escola sou informado das regras que levam ao bom funcionamento da escola, à cultura institucional e ao respeito que devemos ter pelo local de trabalho, respeitar para ser respeitado, depois a coordenação da escola passou através da sua responsável, qual o papel que deveria assumir, por exemplo seria eu o responsável por contactar as entidades onde iriam ocorrer os estágios dos alunos dos primeiro, segundo e terceiro ano dos Curso de Animador Sociocultural, Técnico de Psicossocial e Técnico de Geriatria, estabeleci importantes protocolos que até hoje perduram.

A professora de Psicologia orientava-me no saber lidar com adolescentes, a forma de os cativar mais com a implementação de aulas criativas e motivadoras, facilitadoras de aprendizagens.

### **APRENDIZAGEM POR OBJETIVOS**

Simultaneamente, tive oportunidade de colaborar, como formador, em diversas entidades formadoras, ministrando áreas comportamentais, desde: Liderança, Motivação, Desenvolvimento Pessoal, Organização e Gestão do Tempo, Técnicas de Negociação, Motivação do Espírito Empreendedor e Dimensões Transversais da Formação, Liderança, Mudança e Desenvolvimento Organizacional, Igualdade de Oportunidades, Formação Inicial e Atualização Pedagógica de Formadores. Esta atividade serviu para aprofundar conhecimentos, para autoformar-me, envolver-me nas diversidades dos sentimentos dos outros, angústias, aprender a reforçar o relacionamento, pesquisar, aprender e ser.

Função que ainda ocorre de forma pontual, o ser formador implicou mudanças na minha postura. Aprendi a lidar com os outros, controlar e gerir conflitos, promover, em conjunto, com os intervenientes, a replicação dos impactos das nossas atitudes nas situações e pessoas. Neste percurso, também me desiludi, porque nem tudo é como gostamos, o momento, o tempo, as pessoas, a motivação e a importância dos conteúdos propostos *versus* público-alvo. Ganhei a capacidade de ouvir, de perceber que nem tudo o que parece é, pois as informações que nos chegam vêm cobertas de outros sentidos e lógicas, é necessário entender essa mensagem.

Aprendi, com esta função, a preocupar-me mais com os outros. Neste caso, a aprendizagem conseguida com os formandos contribuiu para que fosse mais atento ao individual, ao saber motivar, orientar, coordenar. Incentivar e estimular a entajuda, a cooperação, o bom ambiente e a autodescoberta. Adquiri mais experiências de vida, a facilitar a linguagem e a torná-la mais acessível, a mostrar como se faz, a observar e saber escutar, preparar e desenvolver as sessões de forma estimulante. Contextualizada por Finger e Asún (2003) no “*conceito de “facilitação”*” que está diretamente relacionado com a chamada aprendizagem autodirigida

*“Cabe ao facilitador fomentar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem autodirigida (...). O aprendente sente a necessidade de crescer e o facilitador clarifica as suas necessidades, motivação e objetivos. Acresce que o facilitador ajuda a pessoa a controlar este processo, criando um clima e ambiente favoráveis”* (Finger e Asún, 2003, p. 66).

Contudo, senti dificuldades em lidar com a desmotivação dos jovens adultos, todos os dias tinha que criar mecanismos que facilitassem o interesse. Por exemplo, comecei por introduzir aos conteúdos predefinidos exemplos práticos, ideias da atualidade e assuntos correntes da altura, optar sempre por privilegiar o trabalho em grupo e desta forma conhecer melhor as pessoas e a forma como estabelecem as relações. Na formação de adultos aprendi a *“apoiar cada vez mais os indivíduos na sua busca de sentido”* (Finger e Asún, 2003, p.68)

### **DESAPRENDIZAGENS, CONSTATAÇÕES E RETORNOS**

Mas atento a outras oportunidades de emprego e projetando o meu futuro em termos de carreira profissional, candidatei-me para Sociólogo na Câmara Municipal de Faro, mais concretamente na Divisão do Centro Histórico do Departamento de Urbanismo. Submeti-me a um concurso público. Não posso dizer que tudo tenha sido um mar de rosas, mas, sem dúvida, tem sido um percurso de luta e persistência que me tem guiado e fortalecido na forma de ver os acontecimentos e ponderar as decisões.

Neste trabalho, fiz descobertas solitariamente, pois não tinha ninguém da minha área que me indicasse qual o percurso a seguir. Também trabalhava com um grupo multidisciplinar, composto por desenhadores, arquitetos, engenheiros e historiador, cada um tinha as suas funções independentes de atividade. A chefe do departamento impunha regras, mas dava liberdade de ação. Depois, com as conturbadas mudanças políticas, novas chefias se avizinhavam e mudanças aconteceriam. Devo muito a uma colega engenheira que me explicava procedimentos e regras da administração local.

Aconselhava-me e ajudava nalgumas ideias, para desenvolvermos projetos de reabilitação urbana através dos programas comunitários vigentes na altura que apoiavam o financiamento da reabilitação de edifícios inseridos no núcleo histórico, degradados. Este trabalho consistia em fazer o levantamento dos edifícios com necessidades de

intervenção e reabilitação. Depois nesse levantamento de saber quem são os proprietários de alguns edifícios, entrávamos em contacto com os inquilinos ou proprietários divulgando as alternativas e apoios existentes para a reabilitação dos edifícios.

Por outro lado, também era pretendido que se terminasse a análise dos consumos culturais da cidade de Faro, que tinha sido realizado por uma equipa anteriormente designada, mas nunca tinha sido terminado e por fim pretendia-se pelo anterior executivo a reabilitação de um novo espaço museológico no qual a minha intervenção seria importante, pois ficaria encarregue de dinamizar atividades com as diversas escolas básicas do concelho de Faro.

O projeto que se pretendia desenvolver era interessante, mas, na altura, houve uma mudança governativa que conduziu à insolvência do propósito, deixando este de ser prioritário. O recente executivo não estava disposto a desenvolver programas previstos pelas chefias anteriores. Sugeri ao chefe de divisão a minha transferência para outro setor da câmara. O medo e o receio instalado nos serviços, de um modo geral, inviabilizava qualquer pedido de alteração ao que estava. Acabei por optar sair da Câmara Municipal de Faro e enveredei pelo mundo da formação profissional em Cursos de Educação e Formação de Adultos e Cursos de Educação e Formação de Jovens e esta, sim, foi a minha melhor decisão, pois é através dela que retomo um percurso inicial e sinto-me livre de ação. Pois a rigidez que uma autarquia tem nos procedimentos e atividades condicionam uma certa criatividade e liberdade reforcei este facto ao entrar no mundo da formação.

Considero importante descrever esta situação, pois é um acontecimento com forte impacto em Portugal. Com as mudanças governativas, caem ideias e iniciativas importantes para o desenvolvimento local, regional e até nacional. Aliás, reforço aqui as ausentes medidas governativas que acompanham a educação de adultos em Portugal e que as mudanças legislativas teimam, como se costuma dizer, de uma forma informal, “engavetar”. Como refere Illich (1980) “*o poder dos que beneficiam do desenvolvimento industrial e da sua dinâmica destrutiva*”(cit. in Finger e Asún, 2003, p.154) têm o poder de interromper importantes mudanças e processos de transformação necessários para o equilíbrio e bem estar das pessoas.

As formações que ministro são dadas em diversas entidades públicas e privadas. A convite do Instituto do Emprego e Formação Profissional de Faro, frequentei uma ação de formação na Direção Regional de Educação do Algarve denominada “Da Organização ao Desenvolvimento e Avaliação dos Cursos EFA” – integrado no projeto de formação para responsáveis de formação, mediadores, formadores e equipas de acompanhamento pedagógico dos Cursos EFA da região do Algarve. Seguiram-se mais ações: Cursos EFA - Balanço de um caminho para o Futuro, promovido pela Direção Geral de Formação Vocacional, em Lisboa; Curso de Educação Social na Escola Superior de Educação da UALG, do 1º ano, subordinado ao tema Animação Sociocultural e Educação e Formação de Adultos; Direção Regional de Educação do Algarve uma formação em Construção e desenvolvimento do Currículo pela Abordagem das Competências em Cidadania e Empregabilidade onde tive a possibilidade de apresentar uma pequena exposição de trabalhos realizados por um grupo de formandos de um curso EFA de Nível B3, ministrado no Centro de Emprego de Loulé que acompanhava. Na Direção Regional de Educação do Algarve apresentei, a vários formadores, como se planificou e projetou este trabalho que serviu de estudo de caso.

Desde 2003 que sou formador em Cursos EFA de Nível B2, B3 e NS nas áreas de Cidadania e Empregabilidade, Aprender com Autonomia, Sociedade, Tecnologia e Ciência. Também fui formador em Unidades de Formação de Curta Duração, na área do Desenvolvimento Pessoal: Comunicação e Assertividade, Organização e Gestão do Tempo, Liderança e Trabalho de Equipa, Motivação do Espírito Empreendedor e Dimensões Transversais da Formação.

### **RUMO ÀS NOVAS OPORTUNIDADES**

Até final de 2005, fui contactado pela Universidade do Algarve para uma entrevista, sem saber muito bem o que se pretendia.

A entrevista foi realizada por dois professores da Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve, pelos Professor Doutor António Frago e Professora Doutora Rossana Barros que me apresentaram um projeto de criação de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a funcionar na cidade de Lagoa, uma vez que o Município de Lagoa tinha facultado as instalações e os recursos

materiais necessários. Honestamente, não contava com tal proposta, mas fiquei muito motivado pelo desafio que se avizinhava.

Até final de 2005, a recente equipa seleccionada teve formação sobre Balanço de Competências e Construção de Narrativas de Adquiridos Experienciais. Uma formação muito importante para mim, pois, através dela, aprendi a entender o propósito e a interessar-me por alguns autores que se debruçam pela importância da educação de adultos.

No ano seguinte, celebrávamos contrato e, a partir daí, nunca mais parei de trabalhar nesta área. Também tive o privilégio de me aperfeiçoar através de algumas formações e encontros que surgiram onde destaco: Organização ao Desenvolvimento e Avaliação de processos de RVCC pela Direção Regional de Educação do Algarve; Sensibilização para a Mediação de Conflitos Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve; Microcrédito, pela Associação Nacional de Direito ao Crédito; Convívios de Leitura, realizado no CNO da ESE – UALG; Ação de Formação do Referencial de Competências-Chave dos Cursos Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário e Respetivo Guia de Operacionalização pela Direção Geral de Formação Vocacional.

De 2007 a 2010, assistimos a mudanças profundas e a transformações de muitos procedimentos do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, inclusivamente à alteração da nomenclatura que passou a designar-se por Iniciativa Novas Oportunidades (Anexo I).

A função de diagnóstico que estava prevista na função de profissional de RVC no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passou a ser assegurada por um novo elemento da equipa o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, beneficiaram-se mais respostas de encaminhamento, quando começam a surgir o encaminhamento com o importante alargamento da certificação para processos de nível secundário, para outros percursos formativos e conclusão através do exame abrangido pelo decreto-lei 357/2007.

Inicialmente as opções eram direcionadas para o reconhecimento de adquiridos experienciais de nível básico, muitos adultos revelavam lacunas e dificuldades que só

até certo ponto podiam ser asseguradas pelas ações de formação s@ber+, mesmo assim ficavam muitas lacunas por resolver.

Com o acesso à formação e com um número revelante de horas, os adultos conseguiam tomar consciência dos seus erros. Fui muitas vezes confrontado por adultos pela resistência relativamente ao não domínio da componente escrita da língua portuguesa, muitos adultos consideravam dominar a sua língua de origem mas na verdade tal não era verdade pelos comprovativos que à medida do avançar do processo se revelavam. Portanto os percursos que possibilitavam concluir a escolaridade através da formação eram excelentes para quem revelava dificuldades.

A entidade que tutela as Novas Oportunidades (ANQ) apresentou a Carta da Qualidade (Anexo II) onde previa através de diagramas os diversos momentos do processo RVCC e estipularam-se horas obrigatórias para cada momento do processo, repartiram-se as metas pelas fases de inscrição, diagnóstico, encaminhamento, entrada em processo RVCC e júri de certificação total e/ou parcial impuseram-se novos procedimentos, como por exemplo, formações obrigatórias para os elementos da equipa, trabalho em rede com diversos centros e entidades formadoras.

Em 2008, com a continuação do alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades, concorri para um Centro mais próximo da minha área de residência, onde estou neste momento a desempenhar funções de Profissional de RVC. Neste percurso, tive oportunidade de ser convidado para ser formador em duas ações de acompanhamento e monitorização dos Centros Novas Oportunidades, a equipas da zona Sul e Ilhas. Posteriormente, também participei, como formador, no módulo Discutir o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens face à problemática geral da avaliação, para avaliadores externos da NUT II e III, promovido pela Agência Nacional para a Qualificação e Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve.

Considero que me transformei num formador através do saber-fazer, ser e estar que fui adquirindo ao longo do meu percurso de vida académico e profissional. A minha escolarização contribuiu, em muito, para ser uma agente socializador e mobilizador. Posso dizer que adquiri as ferramentas necessárias para ser um agente de mudança. Relativamente a esta questão, Rui Canário (2008) chama a atenção para Abraham Pain (*cit in*. Canário, 2008, p.80) que refere que se *deve conferir à educação não formal a*



*base dos processos de aprendizagem e à educação formal complementar os processos educativos não formais.* Comprovo no meu percurso esta perspetiva que é reforçada por outro autor, Marcel Lesne (1977) *ao defender a pessoa como objeto de socialização com um papel de sujeito (age sobre si) e agente (age sobre os outros) (cit. in Canário, 2008, p.124-125).* Fenómeno que aparece na minha vida em primeiro lugar quando sinto a necessidade de continuar a estudar de me aperfeiçoar, adquirir mais aprendizagens, neste caso com a licenciatura em Sociologia que me abre novos horizontes, adquirir novos saberes, que conduziram à aquisição de mais ferramentas. Depois o facto de trabalhar com jovens e adultos e lhes inculcar a vontade de continuar a estudar e ter mais habilitações escolares, torna-se mais eficaz pela mesma experiência que senti.

Ser professor/formador ajudou a entender a arte de ensinar e informar de forma mais eficaz, lançando uma trajetória profissional que me acompanha até hoje. Segundo Rui Canário, Lesne e Minvielle (2008) referem que:

*“valoriza-se a educação não formal e o processo de socialização como a base da formação, pelo que a formação profissional é muito importante para a socialização profissional e o contexto de trabalho é um local privilegiado para a aprendizagem” (cit in. Canário, 2008, p.123).*

Reforço esse aspeto quando assumo a função de professor. Uma experiência interessante, não só em termos de competência pedagógica, do saber ensinar, como também a premente atualização de conhecimentos. Senti-me novamente investido da necessidade de me atualizar e aprender mais. Ensinar deu-me ferramentas que aplico no meu atual trabalho, nas sessões que promovo para os adultos em processo de reconhecimento.

Quando entrei na função de profissional de reconhecimento e validação de competências (2005), as chefias do CRVCC propuseram que aprendêssemos por tentativa/erro. Com a diversidade de experiências que tinha, adotei as melhores e destaquei-me no cumprimento dos objetivos. Sentia necessidade de aprender, mas o conhecimento estava em mim. Sem vaidades, esse reconhecimento contribuiu para que tenha sido chamado a ser formador das novas Equipas dos CNO da Zona Sul e Ilhas e de Avaliadores Externos.

Todas as aprendizagens construíram o ser formador que sou, tornei-me um facilitador de aprendizagem e um mediador entre os saberes que os adultos já têm e o que necessitam adquirir em termos de aprendizagem. E deste modo, conforme é referido por Knowles (1970) “o ponto de partida da aprendizagem são os problemas da vida. (...) *O facilitador ajuda o aprendente a formular as suas próprias necessidades e contribui para que as satisfaça*” (cit. in Finger e Asún, 2003, p.66).

Projeto o meu futuro, através da Universidade Aberta, adiro a Profissionalização em Serviço. Frequento uma modalidade de elearning que considero uma mais-valia, quer em tempo, em metodologia e resultados. É como professor que pretendo vir a desenvolver o meu trabalho no futuro.

Optei profissionalizar-me no ensino básico, por considerar que trabalhar com as gerações mais novas é um grande desafio e pretendo destacar-me nessa missão, ensinando com qualidade, rigor e introduzir nos mais jovens a vontade de ir à escola, contrariamente àquela frase que me perseguiu durante tanto tempo: *como é aborrecido ir à escola* quero transformá-la em *como é bom ir à escola*.

Durante o meu atual trajeto profissional, frequentei alguns eventos relevantes, como por exemplo: 2º Encontro Nacional dos Centros Novas Oportunidades pela Agência Nacional para a Qualificação, em 2008; Ações de Formação em “Metodologias de Balanço de Competências” dinamizados de 2009 a 2011 pelas Escolas Secundárias de Albufeira, Olhão, Silves, Tavira e pelo Centro de Formação Profissional de Faro. A Promoção da Leitura e o Papel dos Agentes Locais, Escola Profissional Cândido Guerreiro; Formação sobre Autoavaliação e Sessão de Acompanhamento dos Centros Novas Oportunidades, Universidade Católica Portuguesa em 2010; Reunião de Acompanhamento aos Centro Novas Oportunidades, que decorreu em 2011, promovido pela Agência Nacional para a Qualificação com os Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes de Olhão.

O meu processo de formação, caracterizo-o como um vasto conjunto de experiências socializadoras, conseguidas através de várias estratégias de aprendizagem. Todo este reconhecimento de adquiridos experienciais em mim representou períodos muito ricos no processo de autoformação e apropriação do mesmo. Hoje, adoto posturas

diferenciadas, porque adquiri esse saber, nas relações que estabeleço, com diferentes pessoas, provenientes de diferentes meios socioeconómicos.

Enquanto educador de adultos considero importante ter conduzido e acompanhado as pessoas num processo de auto aprendizagem, isto é, orientar os adultos para a reflexão sobre a *teoria na ação*. Graças a estas teorias passou a ser possível aprender, refletir criticamente sobre a *teoria na ação*. Considero ter aprendido a ser um orientador que ajudou a refletir sobre as suas *teorias na ação*.

O meu trabalho demarcou-se quase como “*terapêutico*” como refere Rogers (1969) pelo facto de conduzir o adulto a crescer nas suas aprendizagens, aprendi a criar um ambiente favorável, pois o crescimento não pode ser forçado, “*para redescobrir o significado interno de uma experiência*” (cit. in Finger e Asún 2003, p.63). Um ambiente de empatia, compreensão, respeito sem juízo de valor, autenticidade, transparência, um espírito de proteção, cordialidade e uma relação não diretiva.

A aprendizagem do adulto é equiparada ao crescimento pessoal e desenvolvimento do adulto. Aprendi como educador de adultos a centrar-me, no ambiente de aprendizagem, onde tem de criar as condições ótimas para o autodesenvolvimento. Como referem Finger e Asún (2003),

*“A educação de adultos é uma aposta cooperativa na aprendizagem não autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência;...uma técnica de aprendizagem para adultos que faz com que a educação coincida com a vida e, assim, a eleve ao nível de uma experiência.”*  
(Lindenman, 1925:3 citado por Brookfield, 1987:122).

O papel de educador que assumi é de agente formal de educação de adultos aprendi a ter várias funções distintas desde “instrutor, monitor, animador, interveniente, (Lesne, 1978, p. 236 *cit. in* Canário, 2008). Lesne concluiu que a única definição de formador de adultos é a “*pessoa que realiza um trabalho de formação dirigido a adultos*”.

E neste sentido de formalização que se inserem as modalidades de *autoformação*, *eco formação* e *hetero formação* (Canário, 2008). Neste ciclo vital se produz uma autonomização do meu processo de aprendizagem em que se produz a minha própria forma e formação, como “*um processo tripolar*” (Pineau, 1983, 1991 *cit. in* Canário

2008,p.117) em que: o *Eu* (autoformação) adquiri-o através da aprendizagem que fiz nas leituras e reflexões produzidas pela minha função até ao que aprendi e relato, os *Outros* (heteroformação) aprendi com as orientações e aconselhamentos de chefes e colegas a me tornar e ser a pessoa que sou hoje, retirei as melhores informações que considerei essenciais, as *Coisas* (ecoformação) que aprendi nos diversos contextos em que ocorrem, quer sejam institucionais, políticos, pessoais, através da minha experiência de vida.

Como Mezirow (1970) refere a verdadeira aprendizagem ocorre quando a transformação de perspectiva acontece (*cit. in* Finger e Asún 2003, p.55), e deste modo todo o meu percurso RVCC contribuiu para aprender e sentir necessidade de saber mais ainda e chegar ao Mestrado em Ciências da Educação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados. Com as experiências que adquiri através da prática criei mais vontade de me atualizar e aprender na área da educação de jovens e adultos pouco escolarizados.

### **CAPÍTULO III**

#### **CARATERIZAÇÃO DO CENTRO NOVAS**

##### **OPORTUNIDADES DE OLHÃO**

O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes de Olhão, onde exerço funções de Profissional de RVC, foi criado através do Despacho nº 6950/2008, publicado em Diário da República 2º Série, nº 49 de 10 de março de 2008 e, desde o primeiro ano que o Centro Novas Oportunidades de Olhão (Anexo III) se tem deparado com uma forte adesão de públicos com baixas habilitações académicas. Insere-se num dos concelhos mais populosos do Algarve (cerca de 10% da população total), com uma área aproximada de 130 km<sup>2</sup>, distribuídos por cinco freguesias. A sua população atual (Anexo IV) ascende a cerca de 45 254 mil habitantes (dos quais cerca de metade se encontram na faixa etária dos 25-64 anos, ou seja em idade ativa) que, de um modo geral, continua a apresentar grandes carências em termos de formação/qualificação. Embora, a cidade de Olhão tenha como principal atividade económica a pesca e a indústria conserveira, o desemprego é crescente, e o encerramento de inúmeras empresas se tem revelado muito constante, Leirman (1995), refere que “há três aspetos que são vistos como sérios desafios: o desemprego, a

*organização do trabalho em mudança e a gestão do tempo e do stress” (cit. in Finger e Asún, 2003, p. 112) contudo o município de Olhão começa a investir na área do turismo, como solução deste grave problema. Atualmente é um problema preocupante que mobiliza para fora do concelho e a nível do exterior muitas pessoas que desesperadamente tentam sobreviver economicamente à ausência de fontes de rendimento.*

A missão do CNO/ESFFL é importante num concelho para que, de acordo com os princípios estipulados na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, possa:

- Assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico e/ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção;
- Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional;
- Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos experienciais.

A direção da ESFFL, face à conjuntura económica e às alterações legislativas relativamente à organização dos órgãos de gestão das escolas e tendo sempre presente as necessidades da população do concelho, apostou na dinamização da Iniciativa Novas Oportunidades, centralizando estes serviços (Centro Novas Oportunidades e Educação e Formação de Adultos) num só, atribuindo a coordenação dos mesmos a um coordenador e incentivando também, em simultâneo, a formação profissional dirigida a adultos com mais de 18 anos (Cursos de Educação e Formação de Adultos de Dupla Certificação).

### **PERFIL DOS ADULTOS INSCRITOS**

O perfil dos candidatos inscritos no CNO/ESFFL evidencia um baixo índice de habilitações académicas, precários conhecimentos e hábitos escolares. Por outro lado, verifica-se a existência, mas reduzida, de adultos detentores de uma vasta experiência profissional e formativa, com conhecimentos de língua estrangeira (expressão oral e

escrita), e conhecimentos de informática na óptica do utilizador. Estes adultos manifestam autonomia, dinamismo e consciência crítica.

A procura da conclusão de um nível escolar passa por um desafio pessoal e, pela necessidade profissional de progressão na carreira. Contudo, existe uma realidade socioeconómica e cultural debilitada, uma vez que Olhão se apresenta como um concelho com uma forte influência sazonal ao nível profissional, esta situação é uma desvantagem para a conclusão dos estudos, e contribui desde sempre para que os adultos suspendessem ou desistissem em tempos da conclusão do seu percurso escolar (Anexo V).

O abandono escolar é justificado com questões económicas relacionadas com a necessidade de trabalhar para sustentar e apoiar a família. Muitos adultos relatam ter abandonado a escola e com alguma desmotivação aliada, acabaram por deixar de lado a hipótese de terminar a escola. A supressão de alguns currículos escolares e áreas leva ao desconhecimento de soluções de *terminus* escolar e a distância no tempo passa a ser um fator que promove o total abandono e desinteresse. A iniciativa Novas Oportunidades trouxe uma esperança para muitos que ambicionavam terminar os seus estudos, quer pela via formal, através dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, quer através do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, quer ainda ao abrigo do Decreto-lei 357 de 2007, através de exame.

Perante tais fatores, fez-se um diagnóstico do CNO/ESFFL realizado com os dados da plataforma do SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, referentes a 2011. Portanto todos os dados numéricos que se apresentam seguidamente foram retirados da plataforma SIGO no período que compreende 01/01/2011 a 31/12/2011 (Anexo VI).

Quadro I. Adultos Inscritos 2011

Homens		Mulheres		Total
VA	%	VA	%	
<b>416</b>	<b>54</b>	<b>353</b>	<b>46</b>	<b>769</b>

No que diz respeito aos 769 adultos inscritos no CNO/ESFFL, no ano de 2011, podemos assinalar que 106 adultos se encontravam na faixa etária entre os 38 e os 42 anos, 119 adultos têm entre 48 e 52 anos, 96 adultos se encontram entre os 33 e os 37 anos e dos 18 até aos 22 anos registámos cerca de 35 adultos. Quanto à distribuição por género é de assinalar que, se verifica a realização de mais inscrições por parte de homens 54 % do que por mulheres 46%.

Quadro II. Distribuição de Adultos por Faixa Etária

	18-22	23-27	28-32	33-37	38-42	43-47	48-52	53-57	58-62	63-67	Total
Total	35	56	76	96	106	96	119	90	62	33	769

Quadro III. Habilitações Literárias

	< 4º Ano	4º ano	6º Ano	9º Ano	Total
Total	39	228	200	302	769
%	5%	30%	26%	39%	100%

Em termos de habilitações Literárias verifica-se que a maior afluência de candidatos que procuram a conclusão do nível de escolaridade situa-se no nível secundário representa 39% dos inscritos, 26% dos candidatos pretendem concluir o nível B3, 30% apenas concluíram o 4º ano de escolaridade e 5% dos inscritos procuram cursos de alfabetização.

A maior afluência de inscritos no CNO/ESFFL apresenta-se no nível secundário com 302 candidatos detentores de 9º, 10º, 11º e frequência do 12º anos. No nível básico inscreveram-se 200 candidatos com o 6º, 7º, 8º e frequência do 9º anos. Com o 4º ano para conclusão do nível B2 apresentaram-se cerca de 228 candidatos e para os cursos de alfabetização 39 candidatos.

#### Quadro IV. Situação Face ao Emprego

	Situação face ao Trabalho	
	VA	%
Conta de Outrém	<b>200</b>	<b>26</b>
Conta Própria	<b>17</b>	<b>2</b>
Desempregados de Longa Duração	<b>297</b>	<b>39</b>
Desempregados à Menos de 1 ano	<b>219</b>	<b>28</b>
À Procura do 1º Emprego	<b>36</b>	<b>5</b>
Total	769	100

No que concerne à situação face ao emprego, podemos verificar que, do universo de inscritos no nosso Centro Novas Oportunidades em 2011, 552 adultos se identificaram aquando da inscrição como desempregados, 297 adultos como desempregados de longa duração, 219 adultos como desempregados há menos de 1 ano e 36 à procura do 1º Emprego.

Na situação de empregados por conta de outrem inscreveram-se 200 adultos e 17 empregados por conta própria. Os dados que de seguida se apresentam pretendem dar a conhecer os resultados alcançados pelo nosso Centro Novas Oportunidades no ano de 2008. Esta informação é então um espelho do nosso trabalho e da nossa capacidade de resposta face às necessidades do nosso público-alvo.

No que respeita ao encaminhamento dos adultos que nos procuraram em 2011, podemos constatar que num total de 769 adultos, 13 adultos apresentavam perfil e, pelo facto de este se adequar às suas expectativas e necessidades, foram encaminhados 433 candidatos para outras vias de conclusão de estudos (EFA - Educação e Formação de Adultos e Decreto-Lei 357/2007). No processo de diagnóstico e encaminhamento, apercebemo-nos que muitos dos adultos inscritos no CNO/ESFFL se enquadravam noutras ofertas formativas. Uma crescente procura por Cursos de Educação e Formação de Adultos de Dupla Certificação. Também uma necessidade de aprendizagem formal levou muitos a optarem pelo percurso formativo Educação e Formação de Adultos Percurso A, B e C. Uma parte considerável dos inscritos também se encontravam



enquadrados no Decreto-Lei 357/2007, e muitos optaram em frequentar Unidades de Formação de Curta Duração.

Na sequência das reuniões promovidas pela Agência Nacional para a Qualificação com os Centros Novas Oportunidades, realizadas regionalmente em Dezembro de 2011, foram disponibilizados quadros com informação sobre as "Metas contratualizadas e resultados alcançados em 2011". As metas foram comparadas com os resultados alcançados no mesmo período temporal e que foram registados na plataforma SIGO até 31 de Dezembro de 2011.

Quadro V. Metas Contratualizadas e Resultados Alcançados em 2011- NB

	Metas	Resultados	Diferença entre Metas/ Resultados
	Nº	Nº	Nº
Número de Candidatos Inscritos	400	467	+ 67
Número de Candidatos Encaminhamento	360	317	- 43
Número de Candidatos em Processo RVCC	252	178	- 74
Número de Candidatos Certificados	240	198	- 220

Quadro VI. Metas Contratualizadas e Resultados Alcançados em 2011- NS

	Metas	Resultados	Diferença entre Metas/ Resultados
	Nº	Nº	Nº
Número de Candidatos Inscritos	400	302	- 98
Número de Candidatos Encaminhamento	360	123	- 237
Número de Candidatos em Processo RVCC	162	60	- 102
Número de Candidatos Certificados	146	108	- 38

## OFERTAS DE FORMAÇÃO

O CNO/ESFFL trabalha em parceria com várias entidades formadoras do concelho e região do Algarve, bem como com o Centro de Formação de Faro para formação de adultos que concluíram um processo de RVCC/NS parcial e adultos do concelho e dos concelhos limítrofes e a Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve.

Assim, em 2010/11, funcionaram na ESFFL 17 turmas dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares, encaminhados pelo CNO: Curso EFA/NS (via escolar) – tipo A; Curso EFA/NS (via escolar) – tipo B; Curso EFA/NS (via escolar) – tipo C; Curso EFA de Dupla Certificação de Animador Sociocultural; Formação Modular de CLC/LE Inglês (Iniciação e Continuação); Formação Modular de CLC/LE Alemão (Iniciação); Formação Modular TIC; Formação Modular de Base; Vias de conclusão do ensino secundário (decreto lei nº 357/2007 – formação e via exame). Funcionaram ainda 2 turmas de Português Para Todos/Português para Falantes de Outras Línguas (PPT/PFOL), do nível A1+A2. Por falta de autorização da tutela, em 2010/11, deveria ter iniciado um turma dos cursos de EFA (tipo A), criada para completar a formação de cerca de 35 adultos oriundos do nosso Centro e de outros centros da região que, tendo obtido uma certificação parcial do processo RVCC/NS, continuaram a aguardar formação para conclusão do ensino secundário.

Devido à elevada procura de adultos em lista de espera para formação de nível secundário inscritos em 2010 e 2011, estava previsto abrir 8 turmas (as permitidas pela tutela 2011/12), a saber: 3 turmas de Curso EFA/NS do tipo A (via escolar), das quais 1 seria para acolher os adultos do Percorso Flexível acima referidos; 2 turmas do Curso EFA/NS do tipo C (via escolar) e 4 turmas de Curso EFA de Dupla Certificação de Técnico de Contabilidade; Técnico de Ação Educativa; Técnico de Instalações Elétricas e Animador Sociocultural. Contudo não foi dada autorização para o início destes cursos.

O CNO/ESFFL tenta dar uma resposta atempada aos candidatos que estão abrangidos pelo decreto lei nº 357/2007, de 27 de outubro. Os adultos são informados na fase de diagnóstico e encaminhamento das diferentes vias possíveis para concluir o ensino secundário e aconselhados e incentivados à realização de exames a nível de escola, é disponibilizado todos os recursos (matrizes, programas, material de estudo, livre acesso à biblioteca, apoio de docentes para orientação do estudo e/ou esclarecimento de

dúvidas) a partir do momento em que o candidato manifesta vontade de se submeter a exames. Podemos referir que todos os adultos encaminhados para exame ao abrigo do decreto lei 357/2007 tiveram sucesso na conclusão do 12º ano de escolaridade.

## RECURSOS HUMANOS

A equipa técnico-pedagógica do CNO/ESFFL é constituída pelos seguintes elementos, tendo como fonte os dados da plataforma SIGO referente ao período de 01/09/2010 a 31/07/2011.

Quadro VII. Recursos Humanos do CNO/ESFFL

<b>Função</b>	<b>Tempo de Afetação</b>	<b>Formação Académica</b>
Diretor	100%	Licenciado em Administração Escolar
Coordenadora	100%	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Variante Português / Francês
Técnica Administrativa	100%	Licenciada em Assessoria de Administração
Técnica Diagnóstico e Encaminhamento	100%	Licenciada e Mestre em Ciências da Educação e Formação
Profissional de RVC	100%	Licenciada em Psicologia
Profissional de RVC	100%	Licenciado em Sociologia
Profissional de RVC	100%	Licenciada em Ensino de Português e Francês
Formador de CP/CLC	16%	Licenciado em Filosofia
Formadora de TIC	16%	Licenciada em Multimédia
Formadora de CP/CE	100%	Licenciada em História
Formador de MV	63%	Licenciado em Ensino de Matemática
Formadora de CLC_LE/LC	100%	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas - Variante Estudos Ingleses
Formadora de CLC	63%	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Variante Português / Francês
Formadora de STC	54%	Licenciada em Ensino da Física e Química
Formadora de STC	54%	Licenciada em Ensino da Biologia/Geologia

Tendo em conta o patamar em que passou a encontrar-se o CNO/ESFFL sobre indicação da tutela e do POPH - Programa Operacional Potencial Humano, entidade que financiou a iniciativa Novas Oportunidades de 2007-2012, foi o CNO/ESFFL reposicionado no patamar B, de acordo com o Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção 2.1. – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, do Eixo 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2008.

No caso do CNO/ESFFL como iniciou a sua atividade em setembro de 2008 foi estipulado pela tutela e pelo POPH que no primeiro ano de funcionamento os objetivos anuais situassem no nível A, sendo a equipa do CNO constituída por: 1 coordenador, 1 administrativo, 1 técnico superior, 3 profissionais RVC e 5 formadores a tempo inteiro e as metas situavam-se nos 600 inscritos, número repartido pelos níveis básico e secundário.

Quadro VIII. Dotação máxima elegível para o pessoal que constitui a equipa dos CNO, em função de níveis de resultados anuais (Anexo VII)

<b>Nível A - 600</b>	<b>Nível B - 1000</b>	<b>Nível C - 1500</b>	<b>Nível D - 2000</b>
<b>Inscritos</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Inscritos</b>
1 Coordenador	1 Coordenador	1 Coordenador	1 Coordenador
1 Administrativo	2 Administrativos	2 Administrativos	2 Administrativos
1 Técnico Superior	1 Técnico Superior	2 Técnicos Superiores	2 Técnicos Superiores
3 Profissionais RVC	4 Profissionais RVC	4 Profissionais RVC	5 Profissionais RVC
5 Formadores (tempo inteiro)	5 Formadores (tempo inteiro)	7 Formadores (tempo inteiro)	8 Formadores (tempo inteiro)

A partir de 2010 o CNO/ESFFL foi posicionado no nível B que apresenta um número de inscritos de 1000 adultos para o biénio de 2010/2011 e na constituição da equipa

técnico pedagógica deviam ser incluídos mais dois elementos, a saber um administrativo e um profissional de RVC. Embora a contratação desses técnicos não tenha sido autorizada pela tutela, tal não impediu o bom funcionamento do CNO/ESFFL, obrigando a uma reorganização interna de modo a ser possível responder com rapidez e eficácia às necessidades existentes.

Por outro lado, o facto de o CNO/ESFFL ter passado a acumular a função de entidade formadora em 2011, veio, em certa medida, facilitar os serviços apesar de se ter verificado um aumento considerável de trabalho.

A tutela apresentou os objetivos através das orientações técnicas para candidatura técnico-pedagógica dos CNO no biénio 2010/2011 para os dois níveis de qualificação.

Quadro IX. Nível Básico de qualificação - resultados anuais para qualificação escolar

<b>Níveis de resultados</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Com diagnóstico e encaminhamento definidos</b>	<b>Em processo RVCC</b>	<b>Certificados (total e parcial)</b>
<b>A</b>	250	225	157	149
<b>B</b>	400	360	252	239
<b>C</b>	650	585	410	389
<b>D</b>	900	810	567	539

**Fonte:** Orientação Técnica da ANQ de 29 de Junho de 2009

Quadro X. Nível Secundário de qualificação - resultados anuais para qualificação escolar

<b>Níveis de resultados</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Com diagnóstico e encaminhamento definidos</b>	<b>Em processo RVCC</b>	<b>Certificados (total e parcial)</b>
<b>A</b>	250	225	101	91
<b>B</b>	400	360	101	91
<b>C</b>	650	585	263	237
<b>D</b>	900	810	365	328

**Fonte:** Orientação Técnica da ANQ de 29 de Junho de 2009

Para os CNO que se situavam no nível A, foram atribuídas algumas exceções se reunissem as seguintes situações:

- Iniciassem atividade no primeiro ano de candidatura ao POPH;
- Fossem territórios com características demográficas especiais;
- Tivessem públicos com características específicas.

Nestas situações no nível básico a tutela e o POPH admitia que 70% dos encaminhados entrassem em processo RVCC e no nível secundário admitia-se que essa percentagem fosse no mínimo, de 45%. Ao nível das certificações no nível básico admitia-se que 95% dos candidatos em processo RVCC fossem certificados e no nível secundário admitia-se no mínimo, de 90%.

Contudo, o CNO/ESFFL foi reposicionado no nível B, com metas duplicadas e com menos elementos na sua equipa, para além de acumular outras responsabilidades o que tornou o trabalho muito denso, sempre com a pressão do cumprimento de números e objetivos, pois caso contrário poríamos em risco a continuidade dos postos de trabalho e com este discurso presente, intensificou-se ao trabalho da equipa e o número de horas de trabalho.

### **ORGANIZAÇÃO INTERNA**

Em 2011, e para efeitos de registo pedagógico e organizacional das atividades do CNO e gestão dos processos, a equipa adotou os registos previstos e exigidos pela tutela, consistindo os mesmos na utilização e atualização do Dossiê Técnico-Pedagógico e do SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa).

Realizaram-se reuniões de equipa técnico pedagógica com o objetivo de partilhar informação, proceder ao balanço/reflexão do trabalho desenvolvido e traçar estratégias de intervenção e atuação conjunta. A comunicação interna no CNO/ESFFL obedece a circuitos próprios de organização e privilegia a transmissão da informação via *e-mail*. Dada a frequência e volume de informação que, diariamente, chega. Também é frequente o recurso a convocatórias, dada a dimensão da equipa e essencialmente pelo facto dos formadores acumularem funções docentes na escola.

Respeitando as orientações técnicas emanadas pela tutela e o estipulado na Carta de Qualidade, procedeu-se a algumas alterações quanto ao modo de organização e funcionamento do Centro.

Elaborou-se um regimento interno, que foi aprovado em conselho pedagógico, um manual de procedimentos, procedeu-se à criação de um banco interno de dados para maior controlo/gestão de todos os processos disponíveis partilhado por todos os elementos da equipa (lista de entradas IEFP/RSI; lista de grupos de RVCC/ NB e NS com hiperligação a mapa de créditos; lista de encaminhados para formação ou para exame ao abrigo do decreto lei nº 357/2007).

Em cada reunião de equipa técnico pedagógica, avalia-se a progressão do trabalho dos adultos, de forma mais individualizada e mais concreta (indicando nomes), já que se trabalha por objetivos/metasp mensais, estabelece-se datas para entrega/correção de trabalhos (para adultos e para formadores e técnicos) e planeando/reformulando as atividades a propor aos adultos.

O Centro contempla dois horários de funcionamento para dar uma maior organização: estipulando um horário de atendimento ao público e outro de funcionamento. O primeiro, de acordo com a legislação em vigor e as indicações da tutela, estende-se por um período de 35 horas semanais, englobando um período pós laboral e funciona para atendimento ao público (serviço administrativo); o segundo, bastante mais alargado, estende-se das 9h 30m da manhã até às 23h 30m, todos os dias, de 2ª a 6ª feira, e engloba as etapas de diagnóstico/triagem, sessões de reconhecimento em grupo e individual.

## ETAPAS DE INTERVENÇÃO DO CENTRO

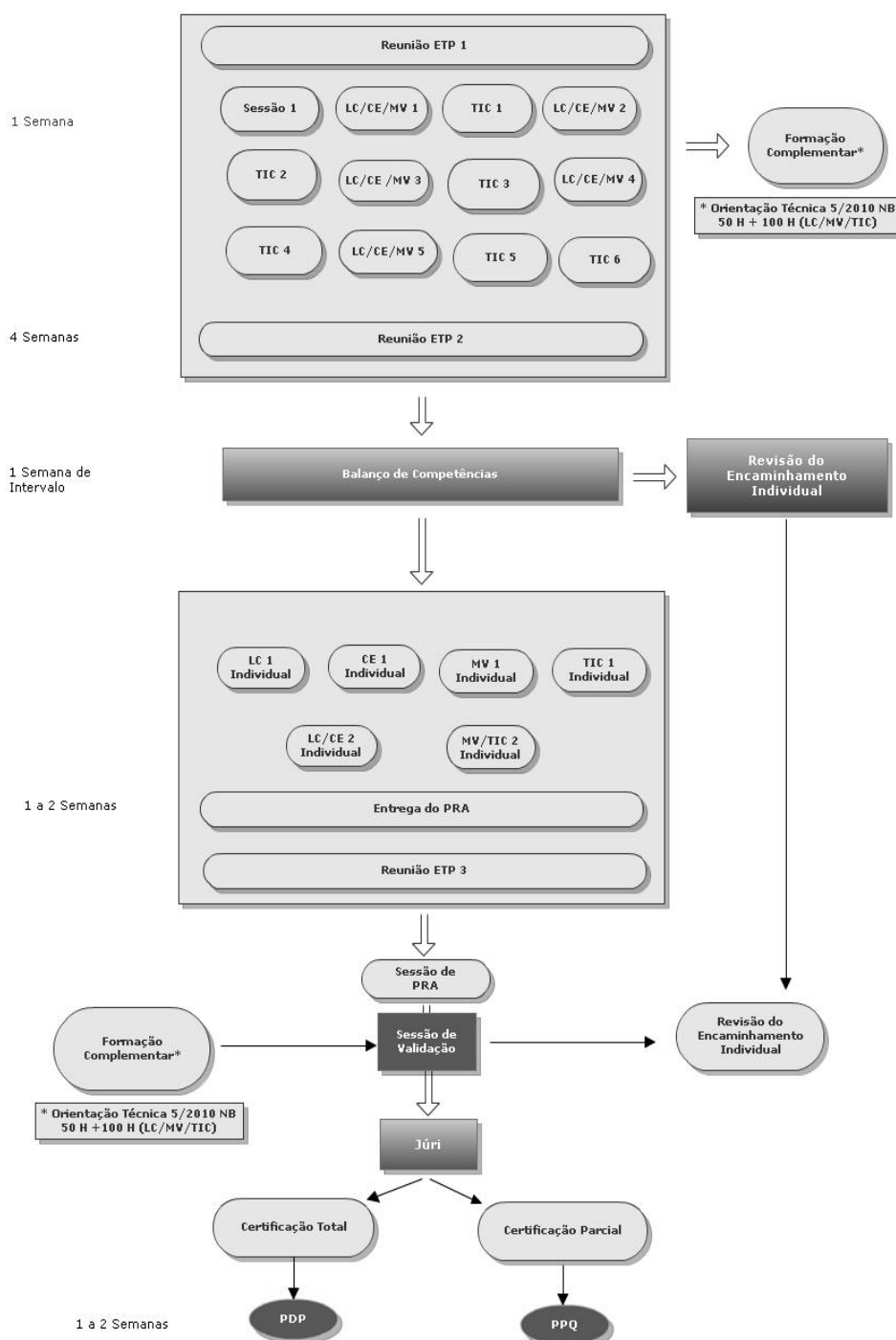
Em 2011, o CNO/ESFFL continuou a estruturar a sua atividade com base nas diferentes etapas/dimensões de intervenção mencionadas na Carta de Qualidade: acolhimento dos adultos; diagnóstico/ triagem; encaminhamento dos adultos; processo de reconhecimento, validação e certificação de competências: reconhecimento de competências; validação de competências; certificação de competências; e por fim o acompanhamento ao plano de desenvolvimento pessoal.

Quadro XI. Fases do Processo do CNO/ESFFL

<b>Diagnóstico</b>  <b>e</b>  <b>Encaminhamento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tempo de espera após a inscrição (nunca superior a 15 dias);</li><li>- Análise do perfil do candidato e das habilitações académicas (sempre que necessário, solicita-se à escola de origem o cadastro do adulto);</li><li>- Discussão e análise conjunta com o candidato das diferentes ofertas formativas possíveis e mais adequadas;</li><li>- Avaliação dos conhecimentos em língua estrangeira nos candidatos à obtenção do nível secundário (realização de teste diagnóstico)</li></ul>
<b>Em processo</b>  <b>RVCC</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acompanhamento individualizado dos adultos que apresentam mais dificuldades;</li><li>- Marcação prévia das datas de entrega de trabalhos por parte dos adultos e também dos formadores</li><li>- Sessões de preparação a júri</li></ul>



Foram criados dois fluxogramas que ilustram o funcionamento dos processos de RVCC (NB e NS):



### Esquema I: Fluxograma do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Básico

O processo RVCC de nível básico do CNO/ESFFL prolonga-se em 10 semanas no mínimo. Inicialmente é realizada uma reunião de equipa técnico pedagógica, apresenta-

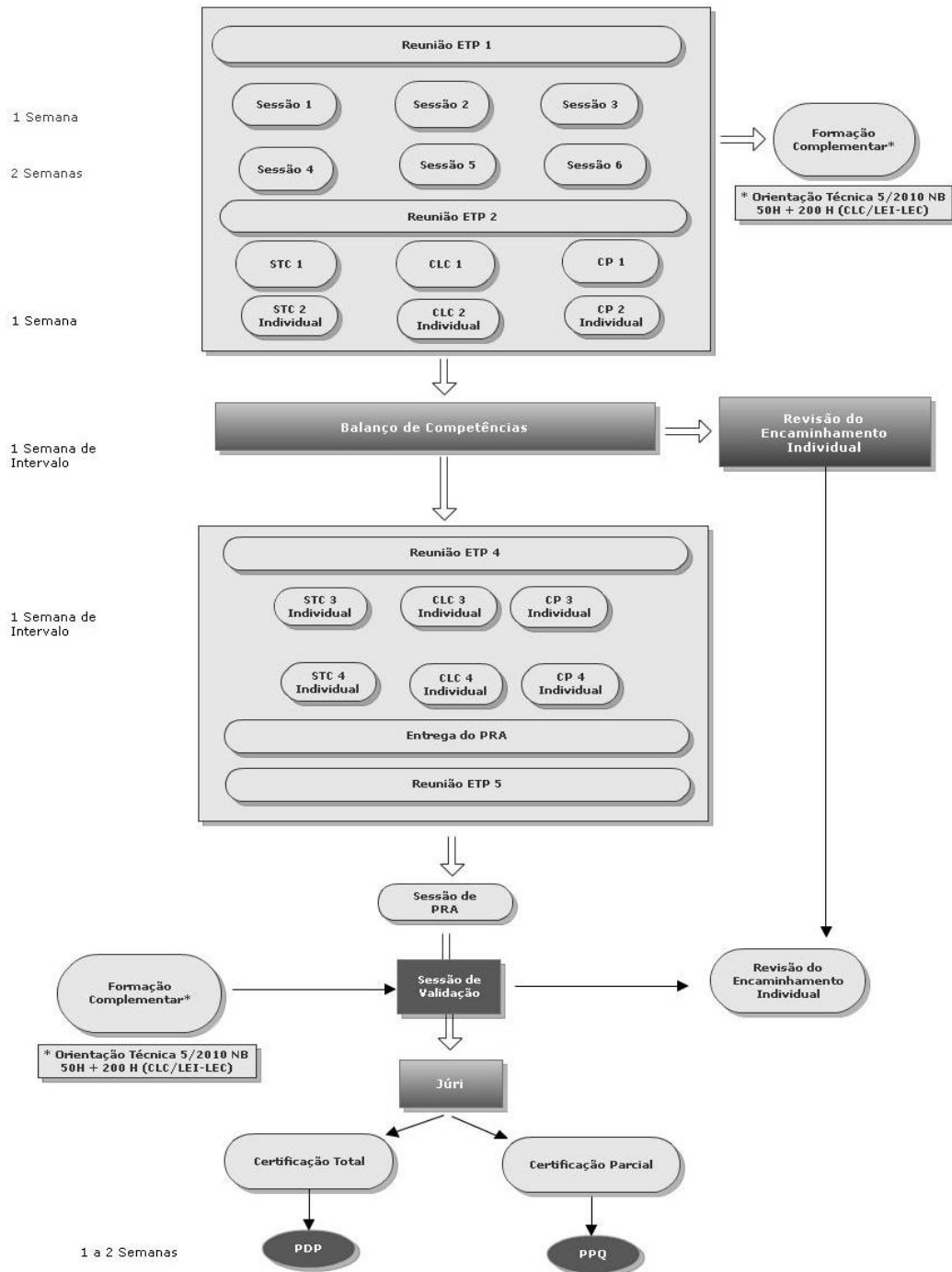
se o grupo de adultos, o cronograma das sessões e as necessidades formativas diagnosticadas na fase de encaminhamento/triagem. A primeira sessão passa pela explicação de todo o processo, assinatura de contrato, explicação das regras da escola e utilização de recursos materiais. Depois dá-se início às sessões de reconhecimento que decorrem durante três semanas, onde se explora o Referencial de Competências-Chave e aplicam-se alguns instrumentos de demonstração de competências. Os grupos são constituídos até 15 adultos, as sessões têm a duração de 2 horas/cada área e por dia são ministradas 4 horas, duas vezes por semana. O horário é de acordo com a disponibilidade dos adultos podendo ser em regime diurno ou pós-laboral.

No decorrer das sessões de reconhecimento em grupo, monitorizadas pelos formadores e profissional, verificam-se algumas necessidades formativas dos adultos e, se necessário, começam a ser dadas, em simultâneo, nessas semanas, as formações complementares, ou ainda poderão ser calendarizadas sessões de 100 h de formação ao abrigo da orientação técnica nº 5/2010, nas áreas de Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação e Linguagem e Comunicação. Depois das 3 semanas de sessões faz-se uma segunda reunião com equipa técnico pedagógica, onde se faz um balanço das atividades até à data realizadas, um levantamento do percurso de cada adulto, das dificuldades sentidas nas diversas áreas, alterações a implementar nos instrumentos do processo e nalgumas situações. Se necessário, revê-se o encaminhamento para outras ofertas formativas, mais concretamente os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico B2 e/ou B3.

Depois desta fase iniciam-se as sessões individuais com duração de 1 a 4 horas com o profissional de RVC e formadores das áreas de Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação, Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade. Este processo decorre entre 1 a 2 semanas. Finaliza-se com a entrega do portefólio reflexivo de aprendizagens, agendamento de uma reunião com a equipa técnico pedagógica, onde é verificado todo o trabalho realizado pelo adulto. Depois agendam-se novas sessões com o profissional de RVC para a organização do PRA, ou, se essencial, agendam-se sessões de formação complementar, ou formação ao abrigo da orientação nº 5/2010 (Anexo VIII).

Depois marca-se uma sessão de validação com a equipa técnica e o avaliador externo, onde se determina quais os adultos que se encontram em condições para serem

certificados total ou parcialmente. Caso o adulto não consiga elaborar na totalidade o portefólio reflexivo de aprendizagens obtém uma certificação parcial que, mediante um plano pessoal de qualificação, conclui, através de Unidades de Formação de Curta Duração ou através da integração num Curso de Educação e Formação de Adultos de nível básico. Quando o adulto termina o processo com uma certificação total é elaborado, em conjunto com o profissional de RVC, um Plano de Desenvolvimento Pessoal.



## **Esquema II: Fluxograma do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário**

O processo RVCC de nível secundário do CNO/ESFFL prolonga-se ao longo de 8 semanas. Inicialmente é feita uma reunião com a equipa técnico pedagógica, onde é apresentado o grupo de adultos, o cronograma das sessões e as necessidades formativas diagnosticadas na fase de encaminhamento/triagem.

A primeira sessão passa pela explicação de todo o processo, assinatura de contrato, explicação das regras da escola e utilização de recursos materiais. Decorre durante três semanas a exploração do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário e aplicação de alguns instrumentos de demonstração de competências. Os grupos são constituídos, no máximo, por 15 adultos, têm a duração de 2 horas cada, são dadas 4 horas que se repetem 3 vezes por semana. O horário é de acordo com a disponibilidade dos adultos, podendo ser em regime diurno ou pós-laboral.

No decorrer das sessões de grupo, os formadores e os profissionais verificam individualmente algumas necessidades formativas e, se fundamental, começam a ser dadas em simultâneo nessas semanas as formações complementares. Caso se verifique essa necessidade são aplicadas 200 horas de Cultura, Língua e Comunicação em Língua Estrangeira, ao abrigo da orientação técnica nº 5/2010. Após as 3 semanas de sessões é realizada uma segunda reunião da equipa técnico pedagógica, onde é feito um balanço das atividades, um levantamento do percurso de cada adulto, as dificuldades sentidas, as alterações a implementar nas orientações dadas ou nos instrumentos de demonstração, revê-se o encaminhamento, se necessário, para outras ofertas formativas, mais concretamente para os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário.

Depois da fase de reconhecimento em grupo iniciam-se as sessões individuais com a duração entre 1 e 4 horas, conforme as necessidades diagnosticadas, nas áreas de Cidadania e Profissionalidade, Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua e Comunicação, que decorrem numa semana. Finaliza-se com a entrega do portefólio reflexivo de aprendizagens, agendamento de uma reunião da equipa técnico pedagógica, onde se verifica o trabalho realizado pelo adulto. Depois agendam-se sessões de reconhecimento com o profissional de RVC para a organização do PRA ou, caso se verifique, podem ainda ser agendadas sessões de formação complementar ou de 200

horas de CLC ao abrigo da orientação nº 5/2010. Muitos adultos nesta fase do processo ainda têm dificuldade em concluir o seu processo de reconhecimento, frequentemente pela dificuldade do Referencial de Competências-Chave, e acabam por mostrar interesse em frequentar uma formação num Curso de Educação e Formação de Adultos de nível secundário. Caso o adulto não consiga concluir o seu portefólio reflexivo de aprendizagens na totalidade, obtém uma certificação parcial e, mediante um Plano Pessoal de Qualificação, conclui, através de Unidades de Formação de Curta Duração ou através da integração num Curso de Educação e Formação de Adultos de nível secundário. Quando o adulto termina o processo com uma certificação total é elaborado, em conjunto com o profissional de RVC, um Plano de Desenvolvimento Pessoal.

## CAPITULO IV

### JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO

O Projeto insere-se no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no contexto dos Centros Novas Oportunidades. Este projeto é designado por "*Novos Públicos no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: Desafios e Estratégias de Atuação*".

Temos, enquanto equipa técnico pedagógica, vindo a adaptar e a aplicar dinâmicas que facilitem o entendimento dos referenciais de competência-chave, quer do nível básico quer do nível secundário. No entanto, deparamo-nos com o aparecimento de públicos encaminhados pela Segurança Social detentores de Rendimento de Inserção Social e adultos desempregados encaminhados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, vulneráveis e cuja vontade, motivação e empenho não deixam antever bons resultados.

Mediante este cenário, deparamo-nos com questões relacionadas com a adoção de metodologias eficazes ou não no alcance dos objetivos propostos pela tutela. E, por outro lado, questões relacionadas com o perfil, se este é ou não o mais indicado para o processo de adquiridos experienciais.

É sempre importante refletir sobre a prática implementada e verificar qual a maneira mais eficaz de sermos melhores profissionais e melhores cidadãos.

Quando se fala dos processos de adquiridos experienciais, a articulação dessas práticas com as políticas vigentes não se coadunam. No processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências surgem dilemas que influenciam as equipas técnicas: novos desafios se colocam e um deles surge com a adesão quase massificada de pessoas desempregadas obrigadas a entrar nesta iniciativa, limitando todo o potencial do processo e conduzindo-o a que o mesmo se torne pouco credível. O educador/profissional é um agente do Estado, o Estado impõe uma lógica e o adulto vê-se ao serviço do Estado.

Por outro lado, levantam-se questões no que concerne ser adulto que é importante refletir. A iniciativa Novas Oportunidades prevê que se inscrevam adultos com idade

igual ou superior a 18 anos e a sua abrangência vai até mais de 65 anos de idade e, com esta situação, podemos antever muitas diferenças quer ao nível dos conhecimentos apropriados, experiências e histórias de vida, quer ao nível das motivações que levam as pessoas a se inscreverem nesta iniciativa. Segundo Boutinet (1999) pode-se considerar “*três temporalidades significativas na vida adulta (cit. in Cavaco, 2009, p.173):*

*a) O jovem adulto (20-25 anos) que constitui uma primeira fase da vida adulta ocorre quando as pessoas transitam para a vida profissional e, progressivamente, constroem a sua maturidade e atualizam as suas potencialidades;*

*b) O adulto-intermédio (45-55 anos) corresponde à fase intermédia da vida adulta, ocorre quando as pessoas já empreenderam um conjunto de experiências profissionais, sociais e familiares e estão dispostas a reinvestir essas experiências em novos projetos para rentabilizar o que já adquiriram e aproveitar o tempo que ainda resta, fazem a seleção do que consideram mais importante, porque têm noção que o tempo de vida já não lhes permite tudo fazer;*

*c) O adulto-maduro é a fase que antecede a entrada na velhice. Neste caso, o adulto está preocupado com o domínio das situações e com a perfeição das suas ações, é uma fase de balanços e de consolidação de projetos”.*

A definição legal de entrada na idade adulta na maioria dos países estabelece os 18 anos, como é o caso de Portugal. O termo de adulto é ambíguo porque varia “*no interior de uma cultura e contemporaneamente, consoante os contextos de vida, os domínios de experiência em que se aplica e não tanto apenas em função da idade biológica dos sujeitos*” (Imaginário et al., 1998, p.35 *cit. in Cavaco, 2009*). E podemos refletir no caso dos adquiridos experienciais algumas questões, relacionadas com o ser adulto:

- a) O adulto em RVCC teve tempo de adquirir todo um património rico e diversificado de acontecimentos que vão ao encontro das orientações emanadas por um referencial de competências chave?
- b) As orientações da tutela são claras e interpretadas de igual forma pelos agentes no terreno, quando refere que a entrada em processo RVCC deve ser para

- aqueles adultos com um percurso profissional diversificado e/ou que comprovem ter experiência profissional há mais de 3 anos? Existe alguém que identifique e regule essas situações? Ou será que as metas e objetivos definidos pela tutela contribuem para que os CNO cumpram ou subvertam estas situações?
- c) Um adulto com 23 anos de idade, por exemplo, e com várias experiências profissionais mas sempre na mesma área, será que pode estar em condições de apresentar um percurso diversificado como alguém com 55 anos de idade que teve possibilidade de viver contextos históricos muito fortes, culturalmente teve acesso a inovações e socialmente evoluiu do telefone da aldeia para uma videoconferência em casa?
- d) Por outro lado, também surgem algumas preocupações no que concerne à capacidade por parte dos adultos em darem resposta a um referencial de competências chave que pressupõe uma cidadania participativa, hábitos de leitura e capacidade reflexiva, passar essas experiências num relato escrito torna-se um desafio difícil de concretizar e relativamente a esta questão surge a necessidade de entender o conceito de iliteracia.

Grande parte dos públicos que recorrem à iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente aqueles que se vêm obrigados a concluir um nível escolar sem ter motivação para tal ou competência e que, caso não aceitem, vêm-se numa situação económica marginalizada, transportam consigo uma ausência total de conhecimentos adquiridos através dos livros, ou leituras, mas um património vastíssimo de conhecimento adquirido pela oralidade, do diz que disse, e este fenómeno é um problema de Portugal e do mundo que caminham para mais inovações e descobertas, isto é, para fora e pouco para dentro.

Segundo Lahire

*“no séc. XX, os países desenvolvidos partiam do pressuposto de que não existia analfabetismo, mas um novo conceito emergia a iliteracia. Este termo fechava uma carga negativa que o termo analfabetismo produzia. O iletrismo tem de ser contextualizado em termos históricos e sociais. Enquanto que o analfabeto reduzia o indivíduo simplesmente ao facto de não saber ler e assinar o “nome” estes conceitos variam no espaço e no tempo. Pode-se dizer que começam na ausência de competências de leitura e escrita mas não se sabe onde termina a*



*sua abrangência, isto é, desde as “pessoas que se situam no nível zero de leitura e escrita até às pessoas que possuem estas competências mas que não são suficientes para ultrapassar determinado tipo de exigências diárias” (Lahire, 1999, p.136 cit. in Cavaco, 2002, p.181).*

O iletrismo é entendido como um problema social. Nos grupos sociais onde se regista a ausência de competências de leitura e escrita, a construção e comunicação do saber local opera-se através da oralidade. As pessoas que não dominam as competências de leitura e escrita encontram outras estratégias para superar as dificuldades que lhes surgem diariamente e apresentam um conjunto de saberes resultantes da sua experiência de vida e outros provenientes da cultura oral, o que é ignorado no discurso sobre o analfabetismo (Cavaco, 2002).

Os analfabetos são pessoas que não frequentaram a escola ou que a abandonaram muito cedo, e este fenómeno deve-se a um conjunto de fatores relacionados com as dificuldades financeiras da família e com a organização e funcionamento da estrutura escolar. Situação relatada em inúmeras histórias de vida pelos adultos que frequentam o CNO/ESFFL. Por outro lado, o insucesso escolar manifesta-se, junto dos alunos provenientes das classes economicamente desfavorecidas e que em cujas famílias é transmitida uma cultura diferente da letrada. Lahire (1999) “*defende que é necessário ultrapassar três tipos de associações, para que o iletrismo possa constituir um problema social específico (cit. in Cavaco, 2002, p.99):*

*a) A associação iletrismo/imigrantes, leva os governos a adotar medidas políticas já existentes e sem eficácia;*

*b) A associação entre iletrismo/idosos, leva a pensar que o iletrismo se extingue por ordem natural e com a aposta na escolaridade obrigatória;*

*c) A associação entre iletrismo/incapacidade individual, não é um problema de natureza individual mas sim de contornos sociais”.*

Segundo Fernandez (2008) o modelo escolar de alfabetização foi predominante na educação de adultos durante o séc. XIX. E grande parte do séc. XX. A falta de uso social da leitura numa alta percentagem de alfabetizados desencadeou uma ausência de sentido funcional desta aprendizagem que desembocou no fenómeno de iletrismo. Por

outro lado, a estratégia alfabetizadora aplicada às pessoas adultas não produziu os resultados esperados. Mas durante a segunda metade do séc. XX ocorreu uma mudança no enfoque da educação, dando-se prioridade à aprendizagem em detrimento do ensino. Avança-se assim em direção a processos de aprendizagem mais interativos entre potencialidades e necessidades.

O mesmo autor refere ainda que é possível que esteja a desaparecer o público caracterizado como analfabeto absoluto nas sociedades desenvolvidas, mas surgem novos analfabetos funcionais e novas necessidades de aprendizagem exigidas pelos novos contextos culturais ou interculturais, novos perfis laborais, novas condutas éticas e uma maior exigência de participação ativa na sociedade.

O grande setor da população adulta que nestes momentos procura formação não o faz nem por possíveis deficiências do seu passado académico nem devido às suas interrogações sociais, mas por causa dos novos desafios laborais que a sociedade lhe apresenta no momento atual.

Nos finais dos anos 80 e princípios dos anos 90, consolidou-se um desenvolvimento económico e formas de produção cuja característica essencial é a gestão de informação e do conhecimento. A produtividade e a competitividade dos agentes económicos baseia-se na capacidade de gerar, processar e aplicar os conhecimentos de forma eficaz.

A importância crescente da formação não decorre que as profissões de baixa qualificação tenham desaparecido ou venham a desaparecer. Nesta sociedade da informação e do conhecimento, os perfis profissionais e as formas de trabalhar mudam com muita rapidez e obrigam a população ativa a reciclar-se constantemente. E não mudam só os instrumentos de trabalho e os perfis profissionais, mudam também as formas de ser, estar e sentir na sociedade.

A dupla situação social de postos de trabalho com exigências de alta qualificação profissional e postos de trabalho com poucas exigências de qualificação acentua uma dualização social.

Segundo Fernandez (2008) *“o modelo de formação de adultos, orientado para a produtividade estará afetado por uma dualização caracterizada pelo*

*denominado efeito “Mateus”, que supõe que aquele que mais tem mais terá e aqueles que menos têm continuarão a ter menos no futuro”.*

Este modelo exige a aprendizagem de competências, como o diálogo e a comunicação, para poder trabalhar em equipa.

As normativas dos Estados e dos grandes organismos internacionais incluem permanentemente dimensões sociais para contrariar o domínio e os riscos previsíveis de dualização social e educativa deste modelo educativo. Seria necessário utilizar a retórica de todos estes textos para provocar uma prática mais de acordo com eles e uma menor distância entre a retórica dos textos e a prática das realidades.

O modelo alfabetizador, o social e o produtivo continuam excessivamente incomunicados. O funcionamento de cada um dos modelos, por sua conta, tende a simplificar as necessidades e possibilidades de aprendizagem de pessoas adultas: para os alfabetizadores não existem outras aprendizagens que as da formação básica literária, os educadores sociais centram-se na aprendizagem de competências sociais e o modelo produtivo reduz a aprendizagem ao posto de trabalho.

A educação de adultos deveria reivindicar uma maior comunicação entre os distintos modelos que trabalham neste âmbito educativo. Enquanto não formos capazes de construir uma interação fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor de cada um deles, a educação das pessoas adultas estará bloqueada no interior dos seus próprios processos de aprendizagem.

Em reunião, foi solicitada a colaboração da equipa técnico pedagógica para a aplicação de estratégias que possibilitasse alterar a ausência de hábitos de leitura e fomentasse a necessidade de escrever e consciencializasse os adultos das reais dificuldades que têm na produção escrita.

Direcionámos o projeto para os grupos de nível básico, encaminhados pela Segurança Social detentores de Rendimento Social de Inserção e adultos desempregados encaminhados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. Pelo facto de mostrarem dificuldades na produção textual e, por outro lado, uma certa desmotivação face ao processo RVCC.

Esta constatação realizada no decorrer das sucessivas sessões de reconhecimento, baseia-se na falta de hábitos de leitura e no fraco acesso dos adultos aos diversos géneros textuais.

### **METODOLOGIA DO PROJETO**

A primeira etapa do projeto passou pela construção de ideias com os formadores para uma maior articulação de ações. A reunião previu selecionar alguns autores e histórias. A promoção da atividade passou exclusivamente pela leitura oral de histórias pelos adultos intervenientes, uma vez que é importante incluí-los neste desafio e posteriormente a escrita da sua autobiografia. Depois deste momento foi programado, calendarizado e selecionado o grupo de adultos com entrada em processo.

A realização da atividade foi feita numa roda de leitura envolvendo conto e reconto de forma oral, seguindo-se uma fase de escrita e reescrita das suas histórias de vida. Por fim conduziu-se a um processo de reflexão sobre os elementos utilizados nas produções escritas dos adultos com o apoio dos formadores e profissional de RVC.

Os conteúdos desta ação passaram pela leitura oral e silenciosa de textos previamente selecionados, promoção da linguagem oral e escrita. Conduziu-se à interpretação, produção escrita e reflexão de elementos da língua escrita (textos). Elaborou-se um estudo do vocabulário, os momentos que estão na base de uma sequência lógica, isto é, o início, meio e fim de um texto e um fator muito importante a rever consistiu na pontuação. Como recursos didáticos utilizou-se pequenos textos fotocopiados de diversos géneros da literatura, acompanhados de música.

A avaliação do projeto ocorreu durante todo o processo, envolveu a observação da atuação dos intervenientes, as atividades de produção escrita e oral, atividades de interpretação, o portefólio reflexivo de aprendizagens serviu como o resultado obtido e demonstrado pelos adultos como balanço final do projeto.

## OBJETIVOS

Atribuímos à atividade o nome de “*Memórias com Escrita*” (Anexo IX), tendo como base as experiências dos saberes formais, informais e não formais de cada um dos adultos. A finalidade desta ação passou por implementar sessões de leitura e escrita criativa nos futuros grupos de RVCC de nível básico nas áreas de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, para incutir o gosto pela leitura, escrita e valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. E futuramente, pretende-se estender este projeto ao nível do secundário.

### Objetivos Gerais

- Traçar estratégias e mecanismos facilitadores de reconhecimentos de adquiridos experienciais para públicos desempregados e pouco motivados para RVCC.
- Promover aprendizagens não formais sobre a escrita.
- Sensibilizar os participantes para a importância da leitura e da escrita.

### Objetivos Específicos

- Identificar o perfil de adultos em processo de RVCC;
- Desenhar estratégias que motivem esses adultos;
- Equacionar estratégias orientadas para a promoção da formação em domínios em que os adultos apresentam dificuldades.
- Desenvolver a capacidade de leitura crítica e atenta de textos literários.
- Desenvolver a capacidade de reescrita.
- Desenvolver domínio e auto controlo na expressão escrita.
- Desenvolver capacidade crítica não só em relação à produção alheia, como também à própria produção criativa.

## POPULAÇÃO ALVO E RECURSOS HUMANOS

Iniciámos este projeto com a participação de 12 adultos detentores do 4º ano de escolaridade que através do processo RVCC pretendiam adquirir o 6º ano, isto é o nível B2. Intervimos num grupo de adultos encaminhados pela Segurança Social detentores de Rendimento Social de Inserção e adultos desempregados encaminhados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. Também será integrado neste trabalho a

equipa técnico-pedagógica do CNO/ESFFL, com a participação de 2 formadores, das áreas de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade e 1 profissional.

### **IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO**

O CNO/ESFFL elabora anualmente o Plano de Atividades que é integrado nas atividades da escola.

O Plano de Atividades é um documento dinâmico e aberto à integração de novas atividades que vão surgindo, seja por via interna (ações desencadeadas por qualquer um dos elementos da equipa técnico pedagógica), ou externa (solicitações da biblioteca escolar/biblioteca municipal; associações; Câmara Municipal e Junta de Freguesia de Olhão). Incluímos no Plano de Atividades da ESFFL a atividade “Memórias com Escrita”, com o intuito de criar o gosto pela leitura e desenvolver hábitos de escrita, recorreremos a diversas actividades (Anexo X). Este trabalho apoia-se na valorização da leitura e do ser pessoa, propícia à pessoa resolver vários problemas, desperta a criatividade, e todos estes são elementos necessários na formação e construção de uma cidadania participativa e ativa que acompanhe esta sociedade do conhecimento e da informação que Fernandez (2008) refere ser necessário acompanhar pois caso contrário estaremos a promover a exclusão social.

A escrita quando estimulada de forma criativa, possibilita a redescoberta do prazer de ler e o melhoramento da escrita. Operacionalizamos com um grupo de nível básico B2, nº 45, 4 sessões, que decorreram em: 23/04/2012; 30/04/2012; 07/05/2012 e 14/05/2012.

Como profissional de RVC na primeira sessão do processo apresentei ao grupo os procedimentos e em que consiste o reconhecimento e adquiridos experienciais e como vai ser realizado, bem como as etapas seguintes ao processo de reconhecimento. Depois apresentaram-se as sessões de escrita e leitura, justificando o seu propósito, autorização e dinâmica. O grupo como desconhecia ainda os procedimentos do RVCC, não revelaram grandes preocupações, mostrando-se atentos ao que ia sendo exposto. As sessões foram programadas juntamente com os formadores de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade.

Selecionámos em equipa, algumas narrativas sobre autores regionais que foram lidas e interpretadas, criaram-se algumas dinâmicas de escrita por cada um dos educadores, posteriormente recorreu-se à história de vida de António Aleixo (Anexo X) como ponto de partida para a elaboração da autobiografia e promovemos na biblioteca da escola o espaço privilegiado para implementação do projeto, pela sua envolvimento e contato com os livros, definimos como tempo necessário à concretização deste momento quatro sessões, com duração de duas horas cada, incentivámos à criação da história pessoal de vida tendo em conta o contexto pessoal, familiar, profissional e social de cada um dos adultos. Para tal, seguimos como referência uma planificação das sessões com uma metodologia centrada na leitura e escrita.

Constatou-se no decorrer das sucessivas sessões, suportada pela falta de hábitos de leitura, no fraco acesso dos adultos aos diversos géneros textuais e pela desmotivação revelada na obrigatoriedade de concluir uma escolaridade, o descontentamento do grupo passou por refletir-se numa série de mensagens: “*ler que chatice*”, “*eu só leio as gordas dos jornais*”, “*já não consigo ver bem*”; “*fico tonta com estas letras*”, enfim uma série de pretextos para não ler.

O descontentamento alia-se a outra questão ainda mais profunda que consiste na representação que a instituição escola tem nos adultos que abandonaram os estudos por questões económicas fá-los sentir retraídos em voltar, o facto de serem desempregados de longa duração, cria sentimentos de revolta, de exclusão e veem o retomar a escola como uma obrigação, uma forma de discriminação social que os empurra para a conclusão de estudos numa idade entre os 48 e os 65 anos que já não pressupõe voltar à escola. A ideia inicial de pensar no presente projeto como sentido de impulsionar o incentivo à leitura e à escrita de um modo criativo, tornou-se numa tarefa árdua e difícil de operar em tão poucas sessões.

Mas com persistência, recorrendo a um género musical mais popular e pegando na história de vida de António Aleixo, rapidamente fascinaram-se na simplicidade de uma vida e nas forças das palavras que assinalam uma cultura portuguesa marcada por saudosismos, dificuldades e tristezas.

A leitura é fundamental na inclusão ou exclusão de uma sociedade de informação, em rede. Ter uma cidadania ativa e participativa pressupõe desenvolver capacidades e

competências onde se inclui a leitura e desenvolvimento do espírito crítico, e a leitura é uma condição indispensável para o exercício da cidadania na democracia, contribui, como afirmação social, porque através da informação e do conhecimento adquirimos a possibilidade de exercer plenamente o ato de escolher.

O Governo XVII implementou o Plano Nacional de Leitura (PNL) como uma das prioridades, porque a sociedade portuguesa tem que acompanhar o desenvolvimento social e conseguir acompanhar as estratégias e objetivos impostos com a integração europeia.

Saber ler e escrever, constitui uma condição básica de inclusão nas sociedades contemporâneas. Mas outros fenómenos se sobrepõem à necessidade de saber ler e escrever que se predem com fatores de necessidade económica e de sobrevivência.

Portugal, continua na “*cauda da Europa*”, abaixo dos países da Ásia Central. No período compreendido entre 2005 – 2007 apresenta uma taxa de alfabetismo de 94,9%, com base nos dados recolhidos pela UNESCO. A população analfabeta portuguesa ronda os 459.000 indivíduos e essa recuperação traduz num esforço de gerações (Benavente, 1996).

Em meados de 80, uma nova abordagem ultrapassa a questão do analfabetismo e emerge a questão da iliteracia. Em Portugal nos finais da década de 90, através de Ana Benavente que coordena um estudo sobre: “A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica”, revela que muitos adultos têm dificuldades de processamento da informação escrita, e influenciam e diminuem a capacidade de participação na vida social, no exercício da cidadania, na questão profissional e acesso à cultura” (Benavente, 1996).

O atual Governo (XVIII) anunciou o desmantelamento da Iniciativa Novas Oportunidades, através de debate em Assembleia da República questionou a qualidade dos certificados atribuídos aos adultos que concluíram os processos de níveis Básico e Secundário. O executivo atual apresentou como processo de reestruturação da Iniciativa Novas Oportunidades novos normativos legais enquadradores das estruturas que asseguram as respostas de qualificação da população adulta.



Contudo, até à existência de novo enquadramento legislativo e financeiro e no sentido de se assegurar a resposta ao público que pretende aumentar as suas qualificações, a título excecional, os CNO continuam a prosseguir a sua atividade até 31 de dezembro de 2012. Esta orientação abrange a totalidade dos Centros Novas Oportunidades que se encontram atualmente em funcionamento, quer sejam com financiamento Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e para os CNO em regime de autofinanciamento ou financiados pelo orçamento das respetivas tutelas/Orçamento de Estado aprovado para o período de 1 de janeiro a 31 de agosto de 2012 prolongado até 31 de Dezembro de 2012. Durante a fase de prolongamento do período de funcionamento atribuído aos CNO prevê o actual executivo concluir os trabalhos para a criação dos Centros de Qualificação e Ensino Profissional.

E enquanto se aguarda as alterações, os projetos planeados internamente no CNO/ESFFL encontram-se a aguardar aplicabilidade e cabimento nas novas orientações que a tutela irá veicular. Para além, da equipa técnica apenas estar representada pelo diretor, três profissionais de RVC, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento e a técnica administrativa, assegura os serviços do centro no que concerne a inscrições, conclusão de alguns processos que se encontravam em avançado estado de finalização e encaminhamentos para algumas ofertas formativas que vão aparecendo na região.

Até indicação em contrário o CNO/ESFFL encontra-se em funcionamento, aguardando novas directivas à semelhança do que acontece com todos os CNO que se encontram em funcionamento de Norte a Sul do país.

Numa análise crítica ao desenvolvimento do projeto destacam-se as seguintes fases:

### **Fase de Exploração**

O projeto direcionado a adultos pouco escolarizados encaminhados pela Segurança Social e pelo Pólo de Olhão do Instituto de Emprego e Formação Profissional, revestiu-se de um verdadeiro desafio, pelo facto de apresentarem um baixo interesse em concluir os estudos. Chegando a evidenciar desinteresse e revolta por serem “obrigados” a voltar à escola.

Conscientes de que era preciso fazer mais e melhor, a equipa técnico pedagógica implementou estratégias para cativar o grupo e melhorar os seus depoimentos escritos,

nomeadamente no acompanhamento individualizado do adulto, não descurando o rigor e exigência, bem como as orientações previstas pela carta da qualidade.

Em reunião de equipa, num contexto informal concluímos existirem aspetos positivos que se afiguram relevantes, para a continuação da atividade de escrita e leitura, no CNO/ESFLL:

1. O facto de Olhão ser um concelho com elevado número de candidatos com um baixo nível de formação/qualificação e dificuldades na expressão escrita, é uma vantagem para a continuidade do projeto;
2. A intervenção do Parque Escolar na ESFLL criou excelentes instalações e equipamento com acesso a recursos apropriados (anteriormente inexistentes), que facilitam a utilização de recursos apelativos e motivantes;
3. As inconstâncias do sistema político, diretrizes e as fracas orientações tornou a equipa mais forte para enfrentar desafios futuros.

## **Fase de Balanço do Projeto**

### **Aspetos Positivos**

Trabalhar com adultos pouco escolarizados e com dificuldades sociais graves não é tarefa fácil, com a envolvimento de toda a equipa conseguimos concluir os processos de certificação. Por outro lado, observámos adultos que chegam ao fim e se consideram “*outros*”, autoconfiantes, com auto estima e, sobretudo, com vontade de continuar a aprender ao longo da vida.

O desafio de aplicar a atividade “*Memórias com Escrita*” num grupo de adultos pouco escolarizados conduziu aos que acompanharam até ao fim o alcance da certificação de nível B2. O êxito final estimulou interesse em continuar e ir mais além, na conclusão do nível B3.

No final houve uma tomada de consciência da importância de ler e escrever. Juntamente com os adultos intervenientes apontaram-se as lacunas existentes e estratégias para ultrapassar as dificuldades a escrita e acentuou-se a importância da leitura. A localização da atividade na biblioteca da escola foi muito bem optada, pelo facto de se

encontrarem envolvidos com muitos livros e todo um ambiente que promove a leitura, alguns nunca tinham entrado numa biblioteca; ambiente ideal para a reflexão individual.

### **Aspetos Negativos**

Os adultos que participaram neste projeto tinham percursos profissionais e formativos pouco relevantes para a frequência do processo RVCC. Este foi um ponto de partida condicionador no êxito do projeto, para que decorresse de forma mais fluída e que alcançassemos o êxito da atividade, a certificação e cumpríssemos assim, as metas propostas pela tutela. Dada a insuficiente oferta formativa para a progressão das habilitações, foi sugerido pelos técnicos da Segurança Social e do Instituto do Emprego e Formação Profissional nos Planos Pessoais de Emprego (PPE) que aumentassem as suas habilitações académicas pela via do reconhecimento, validação e certificação de competências para que usufruíssem de melhores propostas de emprego.

Os diversificados ritmos de aprendizagem também dificultaram a valorização da atividade. A ausência de hábitos de leitura, escrita e de reflexão condicionou o ritmo da proposta e a motivação para os momentos planeados, factores ligados às precárias habilitações e valorização pessoal. A desmotivação de ler e escrever esteve sempre presente.

Outro factor condicionador prende-se com a obtenção do 4º ano de escolaridade adquirido na fase adulta por alguns adultos, que resistiram às atividades e expressaram na acentuada desmotivação de ler e de escrever, uma vez que a atividade propunha demonstrar as reais capacidades aos níveis do saber ler e escrever.

Apesar da escolha da história de vida ter recaído num poeta popular e regional, com um percurso de vida curioso pela sua simplicidade e vulgaridade, surtiu uma pequena motivação e interesse, mas não suficiente para curar as lacunas da escrita, deficiente construção frásica e ortográfica. A iliteracia é um problema, mas como refere Cavaco (2002) *“as pessoas que não dominam as competências de leitura e escrita desenvolvem um conjunto de estratégias para superar as dificuldades que lhes surgem no dia-a-dia e apresentam um conjunto de saberes resultantes da sua experiência de vida e outros provenientes da cultura oral”*, mas pode não ser suficiente para a aquisição de uma certificação escolar exigida pelas instituições ao serviço do Estado, que impõe num

plano pessoal de emprego o aumento da escolaridade caso contrário correm o risco de perder subsídios de desemprego e acesso a possíveis ofertas de emprego.

Claro que como Lahire (1999) refere “*a associação entre iletrismo/incapacidade individual, não é um problema de natureza individual mas sim de contornos sociais*” (cit. in Cavaco, 2002, p.99). O Estado mais uma vez demonstra a incapacidade que tem para resolver um problema que reside nas baixas qualificações da população portuguesa e ao mesmo tempo na incapacidade que o sistema formal de ensino oferece para aumentar a escolaridade, a vontade de aprender, conhecer e estar informado.

Outra situação curiosa e constatada manifestou-se na existência de fortes resistências à leitura e à escrita reportados a problemas de saúde, por um lado, associar à incapacidade de ler a incapacidade de ver bem, o ato de escrever à dor, tudo justificado pelo facto de escrever, deixar de ser um hábito que só o percurso escolar proporcionou.

### **Aspetos a Melhorar**

Apesar de qualquer atividade de valorização da escrita e da leitura se revelar paralela ao processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, ser uma mais valia, apresenta contornos escolarizantes uma vez que o objetivo se centra no reensinar, e na atribuição de ferramentas de leitura e escrita, interligadas a atividades de carácter pedagógico. A actividade, “*Memórias com Escrita*”, desenvolvida no CNO/ESFFL é relevante num universo de adultos pouco escolarizados, pretende ser implementada em futuras sessões de reconhecimento de adquiridos experienciais, num trabalho de orientação para a importância de ler e de escrever. Assente no paradigma de que ler é indispensável à pessoa, proporciona a inserção no meio social, conduz à participação ativa na sociedade atual onde o exercício da cidadania é fundamental. Para além de estarmos rodeados pelo mundo da leitura, é próprio do ser humano saber, fazer e ser, decifrar, refletir e seleccionar novos saberes, mas com a perda desses hábitos a reflexão é infletida.

Em sessões futuras pretende a equipa técnico pedagógica criar mais sessões no processo de reconhecimento de adquiridos experienciais com atividades que aumentem o hábito de ler e escrever, e que estas competências essenciais tenham uma maior presença no quotidiano dos adultos.

Nos dias de hoje o fenómeno da iliteracia começa a tomar proporções relevantes e exigem atenção, existem inúmeras pessoas iletradas, que não possuem entendimento do certo, do justo e da verdade. Pessoas que acreditam apenas no que ouvem na transmissão oral, das palavras de quem acham ter o poder da palavra, a leitura é poder, o poder de acreditar em algo, saber realmente o significado do que se acredita.

Por outro lado, e dada a massificação do sistema formal torna-se cada vez mais difícil encontrar sistemas educacionais que atendam às necessidades educativas de cada um na sua individualidade e neste projeto é possível trabalhar competências de forma individualizada.

Como balanço final das atividades considerámos que deverá ser ajustado no futuro um plano mais prolongado ao grupo de adultos pouco escolarizados para tornar as sessões mais profícuas.

### **Resultados Obtidos**

O projeto, apesar das resistências sentidas, acabou por ser meritório, pela constatação das reais dificuldades sentidas pelos adultos intervenientes, ao reconhecerem lacunas na forma como escrevem, e constatarem a importância da leitura.

A partilha da informação na equipa tornou-se bastante relevante pela exposição das experiências ocorridas. O privilégio de partilhar histórias e experiências com cada um dos intervenientes pela catarse de aprendizagens, o contato com diferentes realidades das nossas, nos distanciam e nos relativizam muitas das vezes naquilo que sentimos e pensamos.

A partilha de experiências, contribuiu para que pessoas que não se conheciam se juntassem e que mantivessem uma atitude de ajuda. Este processo resultou numa vontade de fazer mais e melhor, de incluir novas ideias ao nível da inclusão de conhecimentos da gramática da língua portuguesa e pesquisa de autobiografias de autores da literatura portuguesa, incutindo assim o gosto de ler e despertar a curiosidade pela literatura.

Este processo contribuiu para uma aprendizagem muito importante, pois apropriamo-nos de outras realidades, sobretudo pontos de vista distintos na forma de encarar a vida e sentir as emoções.

A equipa técnico pedagógica apesar de revelar um cansaço relativamente ao cumprimento das metas mobilizou vontades, espaço e momentos de enorme valor para a realização da atividade.

### **A IMPORTÂNCIA DO PROJETO “NOVOS PÚBLICOS NO RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO” NO MEU CONTEXTO PROFISSIONAL**

O projeto "*Novos Públicos no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: Desafios e Estratégias de Atuação*", possibilitou concretizar uma atividade importante num concelho com fortes características de iliteracia. Como trabalhar com públicos desmotivados, desinteressados, com ausentes hábitos de leitura e de escrita, adultos pouco escolarizados numa sociedade que prevê acompanhar o crescimento, num contexto económico fragilizado, com processos de exclusão muito fortes, com objetivos e estratégias que fomentam o crescimento económico, para Illich "*a educação de adultos, ou melhor, a aprendizagem do adulto, é uma ferramenta para a compreensão do Mundo em que se vive, para que se possa tomar decisões adequadas sobre como viver nele*" (cit. in Finger e Asún, 2003, p.127).

Considero que a actividade "*Memórias com Escrita*" possibilitou assumir a função de agente de mudança, atuou e concretizou ideias, a trabalhar. Ao sermos mais exigentes, pode-se desencadear a mudança. Uma vez que a inspiração surge no mais pequeno gesto, todos se apercebem que têm uma mensagem, uma aprendizagem relevante a partilhar e o processo de adquiridos experienciais atribui à descoberta a mudança e uma auto valorização dos percursos de vida de cada um.

### **PLANIFICAÇÃO DO PROJETO “MEMÓRIAS COM ESCRITA”**

Considerou-se na fase de planificação do projeto “Memórias com escrita” que a escrita criativa permite a liberdade de expressão e transporta uma grande variedade de possibilidades contextuais, é o meio privilegiado para expandir o vocabulário e desenvolver a capacidade de variar as estruturas linguísticas comuns. As sessões foram divididas por fases que têm ligações entre si. Aplicação de ferramentas criativas e técnicas para combater reumatismos escritos, como “*não tenho imaginação*”, “*perdi todas as boas ideias*”, “*não sei escrever*”, entre outros.

<b>Atividades</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos Didáticos</b>	<b>Espaços</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Duração</b>
<p><b>Convergência entre estilo individual e sistema culturalmente partilhado.</b></p> <p><b>O verbo e a semântica.</b></p> <p><b>As metáforas vivas, mortas e fixas.</b></p> <p><b>O texto: descrição e percepção. Inventariar e selecionar.</b></p> <p><b>O pormenor e o minucioso. Descrição estática. Caracterização direta e indireta.</b></p> <p><b>Texto narrativo e</b></p>	<p>Alterar para modificar a escrita.</p> <p>Iniciar de novo - a relação com a imaginação.</p> <p>Exercícios criativos.</p> <p>Ferramentas para reescrever criativamente.</p> <p>Moldar o leitor: contraste, intenção.</p> <p>A autobiografia.</p>	<p><b>Objectivos Gerais</b></p> <p><b>Sensibilizar os participantes para a importância da leitura e da escrita.</b></p> <p><b>Promover aprendizagens não formais sobre a escrita.</b></p> <p><b>Objectivos Específicos</b></p> <p><b>Equacionar estratégias orientadas para a promoção da formação em domínios em que os adultos apresentam dificuldades.</b></p>	<p><b>Ativa</b></p> <p><b>e</b></p> <p><b>Expositiva</b></p>	<p><b>Folhas de papel A4 com linhas, lápis e caneta</b></p> <p><b>Leitor de CD</b></p> <p><b>Bibliografia de Inspiração</b></p>	<p><b>Biblioteca</b></p> <p><b>Sala de apoio à biblioteca</b></p>	<p><b>Assiduidade de Participação e empenho.</b></p> <p><b>PRA</b></p>	<p><b>8 h</b></p>

<p><b>categorias da narrativa.</b>  <b>Analepse e prolepse.</b>  <b>Diferimento, distensão e</b>  <b>contenção. Narração e</b>  <b>focalização.</b></p>	<p>Treinar a escrita.</p>	<p><b>Desenvolver a capacidade</b>  <b>de leitura crítica e atenta</b>  <b>de textos literários.</b></p> <p><b>Desenvolver a capacidade</b>  <b>de reescrita.</b></p> <p><b>Desenvolver domínio e</b>  <b>auto controlo na expressão</b>  <b>escrita.</b></p> <p><b>Desenvolver capacidade</b>  <b>crítica não só em relação à</b>  <b>produção alheia, como</b>  <b>também à própria</b>  <b>produção criativa.</b></p>				
---	---------------------------	--	--	--	--	--

Quadro XII. Planificação da Atividade de Escrita Criativa



## CONCLUSÃO

A educação de adultos é um campo científico recente em Portugal direcionou-se para públicos pouco instruídos e com a adesão à União Europeia, implementaram-se medidas que contribuíram para a rutura do sistema formal, iniciaram-se processos educativos não formais sustentados numa “*sociedade da aprendizagem*” e numa “*sociedade do conhecimento*” (Finger, Asún, 2003, p.111). Durante anos a hegemonia da educação formal, fez com que fosse a única via de aquisição de conhecimentos, sempre direcionada numa gestão de recursos humanos, orientada para a produção de “*vantagens competitivas*” no mercado global. Segundo Canário (2008) “*o Estado delegou politicamente parte das suas responsabilidades em parceiros sociais*”, descentralizou a atribuição de uma certificação à exclusividade da escola e atribuiu essa responsabilidade a vários parceiros sociais centralizando a decisão política. Isto porque as políticas educativas públicas revelaram-se incapazes de dar resposta ao crescimento económico e às suas exigências.

Neste sentido emerge o Reconhecimento de Adquiridos Experienciais em Portugal como resposta a elevar as qualificações dos portugueses, uma formação experiencial assente na reflexão das experiências de vida direccionada a adultos pouco escolarizadas. Dá-se no início do século XXI, com a criação de uma rede de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências que se expandem na «*Iniciativa Novas Oportunidades*».

Criticado e muito debatido pela opinião pública o reconhecimento de adquiridos experienciais passa a ser orientado exclusivamente numa lógica de acesso rápido à aquisição de diplomas escolares e/ou profissionais, politicamente manipulado como forma de reposicionar os indivíduos no mercado de trabalho e aumentar os níveis de escolaridade num país com fracos resultados a este nível.

Novos papéis profissionais são assumidos, o formador de adultos individualiza a sua estratégia e passa a acompanhar a trajetória da vida dos adultos, a ação educativa e em conjunto com ele percorre as dificuldades sentidas. O profissional de RVC reconhece os saberes adquiridos ao longo da vida como fundamentais, acompanha o adulto de forma individualizada, estabelece proximidade, estrutura procedimentos com o objetivo

de atribuir o nível escolar pretendido, eleva os adultos à motivação pessoal, promove o *terminus* do processo e aumenta a auto estima.

Contudo este processo desenvolve-se num tempo e num espaço que demarca uma sociedade contagiada pelos efeitos da “*globalização económica*” que “*tem consequências desastrosas (...) – pobreza, criminalidade, fragmentação, colapso até conduzir ao fenómeno que Knobe (1996) apelida de desenraizamento*” (cit. in Finger e Asún, 2003, p.100), tudo mobilizado em torno do aumento exponencial do desemprego, da elevação do custo de vida, contextos histórico e sociais que requerem novas aprendizagens e promovem a diminuição da motivação de qualquer consciente.

Por outro lado, a aquisição de uma escolaridade passa a ser mais uma questão estatística do que um combate ao iletrismo ou ao crescimento da pessoa enquanto ser consciente e agente de mudança.

Nesse sentido o presente projeto tem como finalidade conduzir os adultos em reconhecimento de adquiridos experienciais a questionarem melhor a realidade, entendê-la através da leitura e da reflexão crítica, perceber o sentido que os diversos contextos nos empurram, que as diversas informações veiculam como leis e se transformam em opinião pública, bem como interpretar as orientações políticas que condicionam de forma imperativa os contextos de vida de muitas pessoas e como ativar o direito à cidadania.

Este projeto desafia desenvolver o sentido crítico nos adultos pouco escolarizados, desencadear a participação cívica e a autonomia no processo de aquisição de informação. Sem esquecer que a educação move-se como um instrumento de gestão de recursos humanos, ao serviço de um hipotético desenvolvimento económico. Também este projeto pretende impulsionar a vontade de participar, a necessidade de conhecer, inverter a perda de hábitos de escrita e de leitura essenciais à vida moderna, e esta necessidade implica, que a equipa do CNO altere dinâmicas e passe a estabelecer outras práticas para conseguir ultrapassar questões de iliteracia.

Illich (1973) previne que as políticas e as práticas se baseiam em princípios de “*aprendizagem; por oposição à escolarização; a convivialidade; por oposição à manipulação; a responsabilização; por oposição à desresponsabilização; e a*

*participação por oposição ao controlo” (cit. in Finger e Asún, 2003, p.23). E neste sentido se baseia o projeto “Novos Públicos no Reconhecimento de Adquiridos Experienciais: Desafios e Estratégias de Atuação”, que combate a iliteracia por oposição ao combate de saber em adultos pouco escolarizados.*

A caracterização do público que procura o CNO/ESFFL centra-se nos dados recolhidos no ano 2011, permite-nos ter a visão, por um lado, das características da população encaminhada para o CNO/ESFFL e, por outro, das implicações na dinâmica do Centro. Foram integrados no Centro, de janeiro de 2011 a dezembro de 2011, 769 candidatos. A faixa etária mais representativa situava-se entre os 48 e os 52 anos, seguida dos 38 aos 42 anos de idade. São adultos com uma situação profissional e económica fragilizada, investidos de sentimentos de incerteza e insatisfação porque as fracas ofertas de trabalho direccionam-se para indivíduos mais jovens. Quanto à escolaridade, 61% da população possuía escolaridade igual ou inferior ao 6º ano (2º ciclo) e 39% concluiu o 3º ciclo.

Cerca de 317 adultos de Nível Básico e 123 de Nível Secundário foram encaminhados para ofertas externas ao Centro, enquanto 178 adultos de Nível Básico e 60 de Nível Secundário foram encaminhamentos para a modalidade de RVCC.

A agência que tutela a Iniciativa Novas Oportunidades redefiniu através da Carta da Qualidade uma dinâmica nos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais intensa alargando o volume de sessões de reconhecimento. Contudo, essas exigências junto com um cumprimento de prazos implicou um aumento do volume de trabalho das equipas técnico pedagógicas e introduzir novas dinâmicas não é uma questão pacífica, para além do processo de reconhecimento de competências a decorrer numa escola, a ação ser tendencialmente formal, mas no CNO/ESFFL conseguiu-se ultrapassar essa inclinação e conseguimos pela via informal e não formal valorizar mais ainda os percursos autobiográficos e alcançar os pressupostos.

A equipa do CNO/ESFFL tem vindo a deparar-se com alguns constrangimentos, o mais controverso é a falta de motivação dos adultos, partilhamos muitas das vezes quadros de referência comuns e pensamos que todos pensam de igual forma e constatamos que não podemos partir do princípio que todas as pessoas estejam disponíveis para se centrarem em si e investirem na conclusão da escolaridade, existem outros centros de atenção, outros valores e princípios de vida, outras necessidades, como por exemplo a falta de

emprego. A situação de desemprego articulada com a exigência obrigatória de aumentar a escolaridade promove uma forte resistência, descrença e questionamento, “*o aumento da escolaridade vai-me arranjar emprego?*”.

Muitos adultos opõem-se em voltar à escola como se se tratasse de um castigo. E o profissional de RVC encara estas situações como um verdadeiro animador que tenta motivar e estimular os adultos no processo de reflexão. Assumindo o papel de “*facilitador*” que conduz, movimenta e contribui para que os adultos alcancem a meta da certificação.

Num concelho com um forte índice de desemprego e baixo nível de escolaridade, é considerável defender-se, “*que a questão da literacia e da importância da escola se deve colocar num plano educativo mais vasto, em que se reconheça (...) a educação como um processo que mais do que adaptativo e orientado para o consumo do saber, deve ser orientado para a reflexão, a intervenção, a transformação/mudança e a construção do saber*” (Cavaco, 2008, p. 19).

Não devemos, por isso, ceder à tentação de uma certificação maciça, em nome de um desenvolvimento económico e de uma resposta às necessidades do mercado. É importante criar outros cenários, usar espaços de aprendizagem e partilha, sensibilizar para a importância da reflexão sobre tudo o que nos rodeia e qual o nosso verdadeiro propósito de vida.

O Mestrado em Ciências da Educação na Área de especialização em Formação de Adultos foi um desafio que me fez crescer enquanto pessoa, melhor informado. Pretendo tirar desta mais valia pessoal no entendimento dos movimentos sociais que a educação de adultos tem rumado neste mundo de inconstâncias, e juntar sempre que possível força à necessidade que todos, sem barreiras e obstáculos, temos em aceder à aprendizagem de forma livre e ao longo da vida. Uma aprendizagem para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENAVENTE, Ana (1996). A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa, p 411-418

CANÁRIO, Rui (2008). Educação de Adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação. A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p.207-267. Disponível em:

[http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=20&Itemid=10](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=10)

CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.) (2008). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa.

LIMA, Licínio, (2008) A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004) in CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.) (2008). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz, (2008), Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas in CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.) (2008). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa.

JOSSO, Marie-Christine, (2008) Formação de Adultos: Aprender a Viverr e a Gerir as Mudanças in CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.) (2008). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa.

CAVACO, Cármen (2009). Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação. Lisboa: Educa. UI&DCE.

CAVACO, Cármen (2002). Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial Lisboa: Educa.

JOSSO, Marie-Christine, (2008). As histórias de vidas abrem novas potencialidades às pessoas Texto de Rui Seguro. Recuperado em 5 novembro 2011, de: <http://www.direitodeaprender.com.pt>

FINGER, Matthias e ASÚN, José M. (2003). A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.