



Ana Filipa Ribeiro de Barros

**FORMADORES DOS PROCESSOS DE RVCC,
DO INGRESSO NA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES
ÀS EXPECTATIVAS NO FUTURO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS
2012



Ana Filipa Ribeiro de Barros

**FORMADORES DOS PROCESSOS DE RVCC,
DO INGRESSO NA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES
ÀS EXPECTATIVAS NO FUTURO.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À FACULDADE DE
PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

ORIENTADOR: JOÃO CAMELO

RESUMO

A Iniciativa Novas Oportunidades e os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tiveram um impacto tremendo na sociedade portuguesa e a vários níveis. Se por um lado, tiveram um profundo impacto no público ao qual se destinava a Iniciativa, por outro lado criou um conjunto de novas profissões associada ao desenvolvimento dos processos. Dentro dessas profissões, os formadores destes processos merecem uma análise cuidada acerca de quem constitui este grupo, como se organizam, como pensam a sua posição no processo, relativamente ao colegas, aos adultos e até mesmo aos documentos e instrumentos disponibilizados pela tutela, nomeadamente o referencial de competências-chave, além disto é pertinente compreender o que estes profissionais entendem da sua profissão, das suas condições de trabalho e ainda, do efeito que as metas impostas governamentalmente e as perspetivas da sociedade sobre os processos de RVCC podem ter no desenvolvimento do seu trabalho.

Num momento de incerteza, como é o presente, em relação ao futuro e continuidade da Educação e Formação de Adultos em Portugal, importa compreender quem é esta 'personagem' do formador neste contexto. Partindo da ideia que existem dois grupos fundamentais de formadores, aqueles que trabalham em escolas públicas e são professores, e os que trabalham em instituições privadas e provêm de variados percursos profissionais foi desenvolvido um conjunto de entrevistas, que foram posteriormente tratadas através da análise conteúdo.

Foi possível verificar que os diversos formadores são influenciados nas suas preocupações, expectativas, dificuldades e modos de estabelecer relações com o meio em que se movem, pelas histórias profissionais que os precedem e pelas inquietações inerentes ao momento presente, mas também, pelas culturas organizacionais nas quais se inserem. De igual modo, salientam o seu papel como facilitadores da aprendizagem e maioritariamente anseiam por continuar a trabalhar na EFA, em grande parte devido às gratificações que retiram do trabalho direto com os adultos. Finalmente, prevê-se a possibilidade do desenvolvimento de novas perspetivas de estudo e análise acerca destes profissionais.

ABSTRACT

The New Opportunities Initiative and the Processes of Recognition, Validation and Certification of Competences had a tremendous impact on Portuguese society at different levels. If, on one hand, it had a profound impact on the public to whom the Initiative was intended, on the other hand it created a set of new professions associated with the development of these processes. Within these professions, trainers on these processes deserve careful consideration about who this group is, how they are organized, how they think their position is in the process, relatively to their peers, adults and even to documents and instruments provided by the authority, including the referential key skills, moreover it is pertinent to understand how these professionals understand their profession, their working conditions and also what is the impact of the governmentally imposed goals and perspectives of society on the RVCC processes can have on the development of their work.

In a moment of uncertainty, as is the present for the future and continuity of Adult Education and Training in Portugal, it is crucial to understand who this 'character' of the trainer is in this context. Starting from the idea that there are two main groups of trainers, those who work in public schools and therefore are teachers, and those who are working in private institutions and come from varied professional backgrounds was developed a set of interviews, which were subsequently treated by analyzing content.

It was possible to verify that the various trainers are influenced in their concerns, expectations, problems and ways of establishing relations by the environment in which they move, the professional stories that precede them and the concerns of this inherent moment, but also by organizational cultures in which they form part. Similarly, they point out their role as facilitators of learning and mostly eager to continue working on EFA, largely due to the gratifications that derive from direct work with adults. Finally, it is anticipated the possibility of developing new perspectives on the study and analysis of these professionals.

RESUMÉ

L'Initiative Nouvelles Opportunités et les processus de reconnaissance, validation et certification des compétences a eu un impact énorme sur la société portugaise à différents niveaux. D'une part, a eu un impact profond sur le public avait pour but Initiative, d'autre part créé un ensemble de nouveaux métiers liés à l'élaboration de processus. Au sein de ces professions, les formateurs de ces processus méritent un examen attentif de ce groupe qui est, comment ils sont organisés, comment ils pensent que leur position dans le processus, par rapport à ses pairs, les adultes et même des documents et instruments fournis par l'autorité, y compris le référentiels de compétences clés, d'ailleurs, il est pertinent de comprendre que ces professionnels à comprendre leur métier, leurs conditions de travail et aussi le fait que les objectifs imposés par le gouvernement et les perspectives de la société sur les processus RVCC peut avoir sur le développement leur travail.

Dans un moment d'incertitude, comme le présent pour l'avenir et la continuité de l'éducation et formation des adultes au Portugal, il est à comprendre ce qui «caractère» du formateur dans ce contexte. Partant de l'idée qu'il existe deux principaux groupes de formateurs, ceux qui travaillent dans les écoles publiques et les enseignants sont, et ceux qui travaillent dans des institutions privées et proviennent de divers milieux professionnels a été mis au point une série d'entretiens, qui ont ensuite été traitées par analyse de contenu.

Il a été possible de vérifier que les différents formateurs sont influencés dans leurs préoccupations, les attentes, les problèmes et les moyens d'établir des relations avec l'environnement dans lequel ils évoluent, les histoires qui précèdent les professionnels et les préoccupations propres à l'instant présent, mais aussi par les cultures organisationnelles dans lequel ils opèrent. De même, souligner leur rôle de facilitateurs de l'apprentissage et surtout impatients de continuer à travailler sur l'EPT, en grande partie en raison des primes qui découlent de travail direct avec les adultes. Enfin, il est prévu la possibilité de développer de nouvelles perspectives sur l'étude et l'analyse de ces professionnels.

Agradecimentos

Apesar de a realização e a escrita de um trabalho de investigação deste género ser um trabalho solitário, não concretizei tudo o que aqui se apresenta sozinha e por isso tenho e devo de fazer alguns agradecimentos imprescindíveis.

Em primeiro lugar quero agradecer ao Professor Doutor João Caramelo, primeiro por ter aceitado ser orientador numa Engenharia nas Ciências da Educação e com isso sofrer os horrores do pragmatismo e do resumo exagerados e depois por ser compreensivo, paciente e não condicionar as minhas decisões por muito estranhas que tenham sido.

Em seguida, a todos os professores e colegas que me acompanharam nestes dois anos por não me terem feito sentir uma estranha e com os quais também eu aprendi a “desconstruir pré-conceitos”.

Nada do que aqui está escrito seria possível se os meus entrevistados não tivessem prescindido do seu tempo para partilhar as suas opiniões e sentimentos comigo. Para eles um agradecimento especial pois sem eles nada disto seria possível.

Não posso esquecer a minha Coordenadora, Dr.^a Diana Rodrigues, que sempre esteve disposta a colaborar com as suas ligações a outros centros e que me permitiu trabalhar em horários não muito convencionais de modo a conseguir realizar todas as entrevistas. Quero ainda agradecer aos colegas de trabalho Dr.^a Ana Nogueira, Dr.^a Antónia Távora e Dr. Luís Gomes por me facultarem contactos fundamentais à realização deste trabalho.

A um nível mais pessoal tenho obrigatoriamente de agradecer aos meus pais, por tudo e mais alguma coisa, a minha educação, o ‘alto patrocínio’ para o pagamento das propinas e muito mais! Tenho ainda de realçar o papel que a minha mãe, Ana Maria Barros, teve para a realização desta tese, ela também uma dos milhares de cidadãos que recorreram às Novas Oportunidades para ver reconhecidas competências de uma vida e que um dia proferiu a seguinte frase: ‘Só há dois tipos de pessoas que sabem o que são as Novas Oportunidades, quem lá vai e quem lá trabalha.’

À minha irmã, minha mana mais pequena por ser uma verdadeira companhia ao longo de toda a vida, o meu par mais igual.

Ao técnico informático que apagou todo o meu disco rígido quando o problema era na bateria e portanto me fez reescrever algumas das partes deste trabalho, obrigado porque à segunda se escreve melhor.

Não posso deixar e agradecer à minha gata, Minotaurina, pois ela esteve presente durante toda a escrita, ao colo, em cima do teclado ou apenas a observar.

Finalmente, à minha pessoa preferida, Daniel Afonso, que mesmo sendo contra este sistema, mesmo não valorizando as consequências como eu valorizo tem a capacidade de me apoiar e se interessar pelo desenrolar do trabalho. Por permanecer ao meu lado e me apoiar mesmo não compreendo ou concordando. Se fôssemos todos iguais isto era uma seca!

Obrigada a todos!

SIGLAS	
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto
EFA	Educação e Formação de Adultos
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
CNO	Centro de Novas Oportunidades
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CP	Cidadania e Profissionalidade
MV	Matemática para a Vida
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
CE	Cidadania e Empregabilidade
LC	Linguagem e Comunicação

Índice

Introdução	3
I. Justificação e Pertinência da investigação	8
II. Contextualização teórica	11
1. A Educação e Formação de Adultos em Portugal e os seus Profissionais	12
1.1. Políticas de educação crítica.....	12
1.2. Políticas de educação para a conformidade.....	14
1.3. Políticas de educação para a competitividade	15
1.3.1. A Iniciativa Novas Oportunidades	18
2. Os formadores e as suas funções	20
2.1. As reais funções.....	22
2.2. Os saberes profissionais dos formadores.....	23
2.3. Constituição da identidade profissional	26
2.4. Ser formador nos dias de hoje	28
III. Metodologia.....	30
3.1. Abordagem qualitativa – valorização	31
3.2. Análise documental	34
3.3. Entrevista.....	35
3.4. Análise conteúdo.....	38
3.5. Entrevistados	40
IV. Análise dos Resultados	43
4.1. Histórico Profissional	44
4.2. Ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades	45
4.3. O formador e O referencial de competências chave.....	48
4.3.1. Dificuldades inerentes ao referencial	49
4.3.2. O referencial por área	52
4.3.3. Escolarização da formação: um mal necessário	58
4.3.4. Melhorar o referencial	60
4.4. Trabalho com os colegas.....	61
4.5. Trabalho com os adultos.....	64
4.5.1. Falta de motivação e revolta.....	64

4.5.2. Motivar para o processo	66
4.5.3. Gratificações das funções	67
4.5.4. Expectativas e necessidades	68
4.6. Profissão “formador”	73
4.8. A sociedade e as Novas Oportunidades	80
4.9. Condições de trabalho e emprego	82
4.10. Associativismo e Sindicatos	87
4.11. Futuro	88
V. Considerações finais	91
5.1. Conclusões	92
5.2. Trabalhos futuros	100
VI. Bibliografia	102
Legislação	103
Anexos	104

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, propus-me realizar um trabalho de investigação, cujo objectivo é o de perceber quem é o grupo de profissionais constituídos pelos formadores dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências existente em Portugal, como parte fundamental da Iniciativa Novas Oportunidades. Estes formadores constituem um grupo profissional diferente de todos os existentes até então e o desenvolvimento do seu trabalho pode ter consequências nos adultos que recorrem aos processos, e mais amplamente na sociedade. O ponto principal desta investigação é a análise da ‘personagem’ do formador nos processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, não como ponto central dos processos mas como ponto obrigatório, isto é, os formadores são ponto obrigatório do sistema, pois são eles que validam as competências dos adultos, não são é necessariamente os intervenientes mais representativos e/ou importantes dos mesmos. Apesar de a função de formador existir há anos, a verdade é que este papel, em particular, é recente e nunca existiu anteriormente, no contexto português. Muito mais que formar e/ou informar, este profissional reconhece e valida as aprendizagens de outros, num processo que poderá contribuir para a obtenção de uma certificação escolar. Para além de realizarem hoje tarefas que não eram realizadas anteriormente estes profissionais não foram necessariamente preparados para as funções que desempenham.

Aquilo a que me proponho é num primeiro momento, analisar que percursos conduziram os formadores até à sua entrada na Iniciativa Novas Oportunidades; de seguida compreender como se relacionam no seu trabalho, não só com os normativos legais que determinam as suas funções e com alguns dos instrumentos que quotidianamente mobilizam, mas também com os colegas de profissão, os restantes colegas e os próprios adultos; finalmente pretende analisar-se se se reconhecem como parte de um grupo profissional e, nessa qualidade, quais as suas preocupações para o futuro.

Todos os trabalhos de investigação são realizados num determinado tempo, e em ciências sociais é de primordial importância reconhecer que as

condicionantes socioeconómicas são determinantes nos resultados encontrados, e este processo de investigação não é excepção. A investigação que aqui se apresenta decorreu na primeira metade de 2012, onde após alguns anos de expansão e consolidação dos processos de RVCC se viveu uma incerteza relativa à continuidade destes processos, a pressão para o cumprimento das metas de atendimento e certificação impostas pela tutela foi enorme e o despedimento de profissionais desta área uma realidade. Um outro pilar estruturante do trabalho desenvolvido é o facto de a função em estudo, o ser formador neste contexto, estar legalmente definido e determinado, isto é, existem normativos legais que de algum modo uniformizam os diferentes modos de ser e fazer nesta profissão. Finalmente, cada um dos profissionais estrutura o seu ser e fazer em contextos específicos de acção e interacção, não só como criação e recriação individual mas também por reflexo das relações estabelecidas com outros colegas (que tenham as mesmas funções, ou não), com os próprios adultos, os locais de trabalho, os documentos normativos (nomeadamente o referencial), as representações sociais sobre o processo de RVCC, etc.

A estruturação do trabalho de investigação nestes moldes mostra-nos que a construção dos modos de ser profissionais são simultaneamente marcados pela identidade de cada um e pela heterogeneidade. Por um lado, verifica-se a clara influência de questões relacionadas com o histórico profissional vivido, uma marcada recorrência às memórias vividas em diversos contextos, nomeadamente o profissional, e finalmente a individualidade decorrente da personalidade e identidade de cada um. Por outro lado, enquanto grupo de profissionais que desenvolve a sua atividade contemplando as diversas áreas que fazem parte do referencial de competências-chave é claramente heterogéneo, além disto a escolha efetuada dos entrevistados procurou apreender a heterogeneidade constitutiva deste grupo, designadamente em termos de género, idade, formações, trajetórias profissionais, etc, e que é em si marcadamente heterogénea.

No decorrer do ano letivo, e em contactos com colegas que trabalham em Centros de Novas Oportunidades em diferentes contextos, comecei a aperceber-me que estes formadores têm não só passados profissionais muitos

diferentes como também desempenham as suas funções presentes de modo diferente. Penso, então, que será interessante tentar compreender quem são estes profissionais e como estão a produzir(-se) e a transformar-se para e no exercício (n)este novo papel no âmbito dos processos de RVCC. Como estão em contacto com todos os outros profissionais desta área e com os adultos que frequentam os processos, será importante compreender, também, como o seu processo de produção como formadores se faz na interacção com os colegas do ofício e com aqueles que são a razão do seu trabalho: os adultos. No fundo, preocupa-nos descortinar qual é o seu papel nestas metodologias de educação de adultos e que importância lhes é dada por si e quais as suas perceções sobre a importância que lhe é atribuída pelos outros?

A questão será, portanto, compreender quem são estes formadores, de onde provêm, que práticas adoptam e como é que isso tem, ou não, implicações nos adultos com quem desenvolvem o seu trabalho como formadores. Partiu-se da ideia inicial que à partida teremos, pelo menos dois tipos de formadores: aqueles que provêm de trajectórias anteriores realizadas no âmbito do sistema de ensino, que são e foram professores e aqueles que vêm de trajectórias que cruzam diversas áreas do saber e trajectórias que não se intersectam necessariamente com o ensino formal. Portanto, para além de formações de base completamente diferentes, estes dois tipos de formadores têm também percursos profissionais muito diferenciados que potencialmente influenciam, o seu desempenho actual. Uma questão tão abrangente exigiu um conjunto de tomadas de decisão *à priori* que balizaram o desenvolvimento da investigação. Tendo em conta os constrangimentos de tempo, é impossível estudar todas as variáveis que contribuem e/ou influenciam a posição do formador nestes processos, assim teremos de nos cingir apenas e só a uma pequena parte deste papel.

Neste sentido, podemos considerar que este trabalho de investigação de mestrado poderá ser o início de uma investigação mais abrangente dedicada à caracterização dos formadores em processos de RVCC e do seu papel neste processo. Assim, considero que é fundamental para compreender o papel do formador quem são estes formadores e se as suas práticas na

atividade desenvolvida são ou não semelhantes. Com esta decisão cheguei ao título da tese aqui apresentada

Formadores dos Processos de RVCC – Do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro

Deste modo, a dissertação apresenta-se em cinco partes fundamentais. A primeira parte, referente à justificação e pertinência da investigação em causa, onde pretendo explicar, de um modo geral, a fundamentação para a escolha da temática, bem como a linha de pensamento seguida ao longo do processo de realização do trabalho de investigação.

Num segundo momento dei lugar ao enquadramento teórico da problemática que sustenta a investigação realizada. Nesta parte podemos encontrar a contextualização e evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal, bem como uma breve análise das políticas educativas desenvolvidas neste domínio nos últimos anos. Recorre-se ainda a uma apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades, bem como a especificação das funções instituídas para os formadores. Nesta parte são referidos diversos estudos realizados em torno das figuras dos formadores.

A metodologia, apresentada numa terceira parte, descreve os passos da investigação bem como as opções metodológicas utilizadas, sendo elas as entrevistas realizadas a formadores de diversos centros e a respectiva análise de conteúdo, bem como a análise documental efetuada a documentos oficiais e normativos das Novas Oportunidades.

A quarta, e mais longa, parte da dissertação apresenta a análise dos discursos proferidos pelos formadores e a reflexão sobre os seus significados à luz das problemáticas apresentadas no enquadramento teórico. Nesta parte do trabalho, irá ser aprofundado, interpretado e cruzado o material obtido com o referencial teórico apresentado, de forma a poder debater os dados mais significativos.

Por último, a quinta parte desta dissertação, apresenta as considerações finais relativas ao trabalho efetuado. Aqui apresentar-se-ão, as conclusões que podem ser retidas da investigação realizada no âmbito do

mestrado e ainda, questões que possam ser levantadas por esta investigação e que possam ser investigadas posteriormente, propondo-se assim trabalhos a realizar no futuro.

I. JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

A abordagem deste assunto abarca, para mim, todas as dimensões que a investigação em ciências sociais deverá ter:¹

- É socialmente relevante, porque se trata de um fenómeno à escala nacional. O sistema Novas Oportunidades é hoje conhecido por todos os portugueses, existem centenas de formadores associados à iniciativa, e as funções destes e o seu desempenho tem potenciais consequências em todos os milhares de adultos que passam ou passaram pelos processos sejam eles de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, Cursos de Educação e Formação Adultos ou Unidades de Formação de Curta Duração. Este novo sistema criou, ao longo dos anos, um conjunto de profissões que não existiam anteriormente e para as quais os profissionais não se encontravam necessariamente preparados. Os modos de acesso a estas funções são diversificados, o que faz com que o grupo constituído pelos formadores possua diversos modos de ser e fazer. Mais ainda, é verificado por várias análises, nomeadamente por Ferreira, A. e Santos M. (2011) e Guimarães (2010), que esta iniciativa colocou no campo da Educação e Formação de Adultos uma geração muito jovem o que originou uma renovação do corpo interveniente neste domínio da educação em Portugal. Assistimos, ao longo da história da Iniciativa Novas Oportunidades, potencialmente à criação de uma nova identidade e significado sobre o que é ser formador nos dias de hoje, em articulação com modalidades de trabalho de formação que são igualmente recentes no campo da formação em Portugal.

- É cientificamente pertinente, uma vez que ainda não são conhecidos estudos onde se dê particular importância à figura do formador como grupo de intervenção heterogéneo nesta área. A investigação científica efetuada neste campo, ao longo do tempo, tem colocado a sua tónica sobre os efeitos do processo nos adultos e sobre as perceções destes. Ultimamente, algumas investigações têm focado o seu interesse nas tarefas realizadas pelos

¹ Segundo os professores Joaquim Luís Coimbra e João Caramelo, aquando das aulas de Projeto de Investigação, no âmbito do MEFA 2010-2012.

formadores, nas relações e usos que estabelecem com os instrumentos de trabalho, nomeadamente o referencial de competências-chave. A maioria dos estudos realizados sobre este grupo foca-se na realização e análise do trabalho desenvolvido por eles. Uma análise tendo em vista a tentativa da compreensão de como é constituído este grupo e quem são estes formadores, que tipo de relações estabelecem entre si e com os adultos, no decorrer dos processos, como vêem e entendem a sua profissão e quais são as suas preocupações relativas à profissão e ao futuro, dará uma visão geral sobre este grupo profissional que está a constituir. Adicionalmente, o conhecimento sobre as relações destes profissionais com colegas e adultos, os diferentes modos de fazer existentes e a importância que os formadores atribuem ao seu papel, ou ainda as dificuldades que enfrentam poderá levar a uma melhor compreensão deste fenómeno, como também poderá ser utilizado para munir os formadores de melhores técnicas e táticas que lhes permitam corresponder simultaneamente às expectativas de adultos e do sistema de formação em que estão inscritos;

- É pessoalmente apaixonante, pois eu também sou um destes formadores. O meu trabalho, o meu desempenho, o modo como influencio ou não os adultos que por mim passam pode ser melhorado, aprimorado ou simplesmente visto de outro modo, mas para tal será necessário compreender o que os outros esperam, pensam e prevêem para nós e para o nosso trabalho; bem como conhecer outros modos de fazer e (re)pensar a minha própria actividade. Obviamente que as decisões e opções tomadas ao longo de todo este processo são influenciadas pelas opiniões, experiências e dificuldades com as quais também me debato.

Apesar da ideia inicial de investigação ser bastante abrangente, devido a constrangimentos de tempo e tendo em conta que o trabalho desenvolvido é referente a uma dissertação de mestrado optou-se por analisar os discursos recolhidos de formadores, sobre o que eles pensam, sentem e prevêem para a sua actual profissão.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL E OS SEUS PROFISSIONAIS

A história da educação e formação de adultos em Portugal não é recente. Desde 1974 os sucessivos governos têm definido políticas e estratégias para a escolarização e formação de uma grande parte da população adulta do nosso país. Guimarães (2010) identifica três tipos de políticas que podem ser identificadas em momentos ao longo desta história recente, mas que não sendo estanques poderão cruzar-se em momentos específicos e concretos o que implica que os perfis dos profissionais desta área são abrangentes e simultaneamente se definem a partir de sobreposições entre as lógicas políticas que têm sido predominantes nesta trajetória recente da EFA em Portugal. Os três tipos de política identificados por Guimarães (2010) são:

- Políticas de educação crítica,
- Políticas de educação para a conformidade e
- Políticas de educação para a competitividade.

1.1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA

Após e durante o processo revolucionário que viveu nos anos 70, no nosso país, a aposta política da educação centrou-se na *valorização da participação e da inclusão* (Guimarães, 2010). A educação de adultos era vista como meio de emancipar e tornar participantes todos os cidadãos, era privilegiado o diálogo igualitário, a atitude crítica e a partilha dos conhecimentos como meio de tornar os cidadão ativos e capazes de resolver os problemas que se colocavam às comunidades naquele momento específico de mudança. Neste período eram valorizadas de igual modo as aprendizagens que advinham de situações formais, como a escola, e as aprendizagens provenientes da experiência, dos contextos dos indivíduos.

Inicialmente assistiu-se a uma explosão do movimento social popular, que a Direção – Geral de Educação Permanente do Ministério da Educação aproveitou para dinamizar por via de uma política inovadora que envolvia o registo das tradições locais e posterior devolução às comunidades que o usariam para ações educativas. O papel dos educadores aqui era tirar partido

do processo revolucionário e democrático em curso apostando em estratégias de autoeducação e autogestão das organizações locais. Como não existia formação específica no âmbito da educação e formação de adultos o que permitia o desenvolvimento dos saberes diferenciados dos profissionais desta área era, maioritariamente, a experiência resultante do trabalho com as comunidades. Os programas eram preparados de modo a evitar os modelos pré-definidos de formação e de modo a não limitar a criatividade social característica da época.

Em 1979 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que manteve a linha da política anterior, mas possuía objetivos concretos como a redução do analfabetismo, a expansão do acesso dos adultos à escolaridade obrigatória e a articulação destas ações com a educação popular e formação profissional. Nesta altura as exigências relativas aos profissionais que poderiam ou não desempenhar funções nestes processos foram também mais específicas e concretas. Estes profissionais deveriam ter um perfil comum no que diz respeito à capacidade, experiência e prática; mas poderiam ter formação profissional, histórias pessoais e percursos de intervenção social diferenciados. Eram preferidos, para estas ações, os animadores locais e a escolha de professores era apenas conjuntural; valorizava-se a experiência de vida fora da escola e no contexto local com as comunidades. Estes profissionais deveriam possuir boas capacidades de relacionamento com outros, estar disponíveis para ações de formação em horário pós-laboral (incluído fins-de-semana) e não possuir ligações partidárias ou confessionais.

Desde meados dos anos 80 até ao final do século XX, as ações de intervenção comunitária e de desenvolvimento local com vista à prevenção e ao combate à exclusão social, financiadas quer pela União Europeia quer pelo Estado Português, visavam transformar atores locais em agentes de desenvolvimento, promovendo a consciência coletiva das dimensões políticas do desenvolvimento realizando e fomentando as dinâmicas locais. Deste modo era função dos educadores “fomentar a mudança social”, “estimular a participação” e “implementar ações de educação”. Assim, verificou-se que as iniciativas de carácter alternativo e inovador eram uma aposta na educação crítica e na mudança das condições de vida dos adultos.

1.2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A CONFORMIDADE

Este tipo de políticas vê a educação de adultos como um direito social, apelam à cultura da educação mínima como meio para a modernização social e o desenvolvimento económico das sociedades, daí tratar-se de uma política impositiva. (Guimarães, (2010)).

Em 1986, foi aprovada em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/1986) que definiu a educação de adultos como um subsector onde existiam duas ofertas: o ensino recorrente e a educação extraescolar.

O ensino recorrente foi durante mais de uma década a oferta que mobilizou a maior participação de indivíduos, em todos os níveis. O Ministério da Educação, representante do Estado, foi o responsável por dinamizar o ensino para os adultos, principalmente em escolas públicas; era responsável pela conceção, desenvolvimento, práticas, métodos pedagógicos, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Os profissionais envolvidos no ensino recorrente eram de dois tipos:

- Professores do ensino regular, participantes de algumas atividades de formações contínua e
- Bolsistas para ações de curta duração, aos quais não foram ministradas ações de formação.

A educação extraescolar, por seu lado, foi menos relevante em termos de envolvimento dos indivíduos. Foi realizada com apoio do Ministério da Educação, mas os responsáveis eram organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, municípios, etc. Era vista como educação não formal mas foi progressivamente escolarizada. Os profissionais envolvidos eram bolsistas que formavam um grupo heterogéneo (diferentes formações, diferentes experiências profissionais, etc.) que atuam na educação de adultos com base na sua experiência pessoal, aos quais não foi ministrada qualquer formação nesta área de intervenção.

Em 1998, o Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente, apontou várias fragilidades à ação dos profissionais nesta área. Este

documento indicava que o trabalho pedagógico tinha pouca qualidade e que este facto poderia estar relacionado com o recurso, não voluntário e temporário aos professores do ensino regular e portanto o recurso aos métodos mais adequados às crianças e ao contexto da sala de aula; alguns destes profissionais consideravam, ainda, o ensino recorrente como uma “oferta marginal e sem projeto pedagógico próprio” (Pinto, 1998, p.31-32).

1.3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A COMPETITIVIDADE

Estas políticas defendem que trabalhadores mais bem preparados contribuirão mais e melhor para a sociedade à qual pertencem. A promoção do capital humano contribui para a empregabilidade, aumenta a produtividade melhorando a sociedade moderna da informação; o grande lema destas políticas é certificar e qualificar.

Em 1999 é estabelecida em Portugal, a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos que lançou o S@ber+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos. Este programa estava assente nas exigências, que a “profunda e rápida transformação” da sociedade, evidentes no mundo de trabalho, eram postas aos trabalhadores portugueses, a modernização económica, o aumento da competitividade e a introdução das tecnologias de informação e comunicação. Segundo diversos relatórios, da União Europeia e da OCDE os níveis educativos da população portuguesa eram baixos quando comparados com os seus parceiros da União. Neste momento impunha-se uma “intervenção inovadora e eficaz” na área da formação de adultos, pois as anteriores políticas foram insuficientes e ineficazes. (Melo; Matos; Silva, 1999, p.19).

É neste momento que passa a usar-se a expressão educação e formação de adultos; surgem ofertas inovadoras como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos que foram sendo ajustados. Estas ofertas foram dinamizadas por diversas entidades e eram baseados em referenciais educativos e pedagógicos impostos pela agência coordenadora. A totalidade dos modelos, metodologias e materiais utilizados foram revistos, tentou articular-se os conteúdos escolares com os profissionais.

Esta nova política criou diversas categorias profissionais, cada uma com funções e tarefas bem definidas e reguladas pela Portaria n.º370/2008, de 21 de Maio, ainda em vigor.

O facto das funções destes profissionais estarem regulamentadas permitiu que no seu trabalho adotassem abordagens educativas e pedagógicas individualizadas e biográficas e assistiu-se a uma formalização da educação e formação de adultos. O trabalho realizado com os adultos é orientado por diversos documentos oficiais e registado numa plataforma eletrónica nacional que sugere um forte controlo por parte da Agência Nacional para a Qualificação, a entidade tutelar desde 2007.

A crise mundial afetou a política de todos os países da União Europeia e Portugal não foi exceção. Em 2011, o Fundo Monetário Internacional foi chamado a intervir em Portugal e o governo socialista foi substituído por um governo social-democrata; esta conjuntura originou instabilidade na área da educação e formação adultos uma vez que se estava num ano de candidaturas para os centros de novas oportunidades. O final deste ano e o início de 2012 é vivido com enorme ansiedade e incerteza pelos profissionais da área. Nos primeiros dois meses de 2012 a ANQ foi substituída pela ANQFP, foram fechados vários Centros de Novas Oportunidades e despedidos vários profissionais. Presume-se que no decorrer de 2012 seja iniciada uma nova etapa destas políticas.

Durante a primeira metade 2012, o governo comunica a necessidade de se apostar e investir na formação profissional em Portugal, os Centros de Novas Oportunidades ainda em funcionamento possuem financiamento até ao final do mês de agosto e a dois meses desse prazo ainda não se possuía informações acerca da continuidade ou alteração dos projetos no âmbito da EFA. Contudo, em agosto de 2012, os Centros em funcionamento foram informados que, caso possuíssem verbas referentes ao último projeto poderiam continuar a trabalhar, porém sem poderem aceitar novas inscrições, e com indicações para terminarem os processos em cursos até ao final de dezembro de 2012. Nesta altura, não existiam informações quanto à continuidade, apenas

a confirmação que a Iniciativa Novas Oportunidades, como a conhecemos, chegaria ao seu fim a 31 de dezembro de 2012.

Ainda no final de 2011 e devido a toda a instabilidade, é criada a Associação Nacional dos Profissionais da Educação e Formação de Adultos, com o intuito de defender os interesses dos profissionais desta área, tendo inclusive marcado audiências com os grupos parlamentares que têm assento no hemiciclo legislativo.

1.3.1. A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

A partir de 2005, e já enquadrado na iniciativa Novas Oportunidades, o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos foram intensamente impulsionados. A iniciativa foi criada com o intuito de permitir aos adultos recuperar, completar e progredir nos estudos e para isso retomou as principais ofertas do Programa S@ber+.

As duas ofertas principais desta iniciativa tinham objetivos diferenciados, contudo orientados para o objetivo primordial definido como a grande meta desta iniciativa: a certificação de um milhão de adultos (cerca de 10 % da população portuguesa) com os níveis básico e secundário até ao final de 2010. O processo RVCC foi desenhado com o objetivo de alargar o acesso a educação aos adultos que não haviam tido oportunidade de estudar, consistia em reconhecer, validar e certificar as competências que os adultos adquiriram ao longo da sua vida e que, face a um referencial, conferiam uma equivalência a um grau académico. Os cursos EFA, por seu lado, combinavam ações de educação e ações de formação, conferindo em simultâneo um grau académico e uma profissão.

Esta iniciativa implicou a criação dos Centros de Novas Oportunidades, os locais onde o Processo RVCC era conduzido e levado a cabo, e onde os adultos se dirigiam para se inscreverem na iniciativa e serem encaminhados para as diferentes ofertas, mediante as suas necessidades e lacunas.

Tendo em conta as ambiciosas metas estabelecidas para a iniciativa foi necessário proceder ao alargamento da rede de centros de novas oportunidades, o que conduziu à existência de mais de 450 centros em 2010. A grande maioria destes, mais de 300, encontravam-se em estabelecimentos de ensino, e apenas cerca de 100 em outras instituições. Obviamente que para concretizar os objetivos apenas e só lugares não seriam suficientes, assim foram criados milhares de postos de trabalho no âmbito da iniciativa. A grande dificuldade surgiu do facto de em Portugal não existir formação graduada na área da Educação e Formação de Adultos, o que conduziu à existência de um grupo muito grande proveniente de formações iniciais muito distintas mas

maioritariamente de origem nas ciências sociais. Deste modo surge a necessidade de uniformizar as práticas e agilizar o trabalho desenvolvido por estes profissionais de educação, e neste sentido são criados diplomas legais para definir as funções e orientar as tarefas.

Como a grande maioria dos centros se encontravam sediados em escolas os professores passam a assumir as funções de formadores, mas de acordo com os contornos definidos pelos referenciais de competências chave, das respetivas áreas. Era esperado que estes formadores não conduzissem as suas tarefas de acordo com as técnicas e métodos pedagógicos utilizados na escola, pois não estariam de acordo com o que se espera do trabalho pedagógico com adultos no contexto de processos de reconhecimento e validação de competências.

Estudos efetuados na altura (Cavaco, 2007) revelaram que o grupo constituído pelos educadores de adultos foi profundamente alterado, tendo-se tornado num grupo mais qualificado, mais novo (em termos etários), mais feminino e mais exigente em termos de formação contínua. É este ponto que se começa a pensar em novos grupos profissionais que surgem destas alterações conjunturais e que se refletem numa mudança na sociedade e no mundo do trabalho em educação, nomeadamente na Educação e Formação de Adultos. O distanciamento que estes profissionais têm de ter, em relação às tradicionais funções do formador, impostas pelas orientações dos próprios processos, determinam o seu modo de atuar.

2. OS FORMADORES E AS SUAS FUNÇÕES

O ano da maior expansão dos Centros de Novas de Oportunidades foi o ano de 2008, em que de um grupo bastante reduzido, algumas dezenas, se passou a uma rede de centenas de centros, é neste ano que a legislação se torna, também, mais exigente. Em maio desse ano, é publicada a Portaria nº 370 onde se pode ler que “o regime jurídico do sistema nacional de qualificações aponta como um dos seus objectivos essenciais reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.” São definidos os objetivos dos centros de Novas Oportunidades, bem como de que modo é que se podem criar esses centros, as suas atribuições e responsabilidades. É ainda definido o modo como se pode efetuar a candidatura para tais estruturas e de uma forma bastante explícita é apresentada a constituição da equipa, as suas obrigações e definidas as funções de cada elemento.

As funções dos formadores envolvidos nestes processos de reconhecimento, validação e certificação de competências estão assim definidas, no diploma legal como:

a) Apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respectivas áreas de competências;

b) Participar com o profissional de RVC na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revelar necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas;

c) Organizar e desenvolver as acções de formação complementar, da responsabilidade do centro, que permitam ao adulto aceder à certificação, de acordo com os referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações;

d) Participar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, nos júris de certificação.

No âmbito destes processos são ainda funções do formador:

a) O planeamento dos trabalhos;

b) A análise dos resultados da aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação nos processos de reconhecimento e validação de competências e a sua relação com os conteúdos que vão integrando o portefólio reflexivo de aprendizagens.

Está, também, definido neste diploma quem e como se pode aceder à função de formador, sendo que *devem possuir habilitação para a docência em função da área de competências chave* e que no que se refere à formação tecnológica, o acesso a esta função deverá *satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da função de formador, nos termos da legislação em vigor.*

É certo que os afazeres e obrigações profissionais podem estar legislados e definidos, contudo existe uma diferença, registada na maioria das profissões, entre aquilo que é o trabalho prescrito e o que de facto se realiza. *O saber profissional em contexto é feito de várias dimensões que se cruzam umas com as outras, que por sua vez se cruzam também com saberes-fazer e conhecimentos de outros contextos,* segundo Loureiro (2005), daí a importância que poderão ter na criação das novas identidades profissionais as experiências vividas e passadas noutros contextos profissionais, que não os da Educação e Formação de Adultos.

Ao formador RVC é exigido que, com base num referencial de competências-chave, valide, ou não, as competências adquiridas ao longo da experiência vivencial do adulto, não esquecendo que tem de considerar que o adulto possui uma personalidade própria e definida, que evoluiu, aprendeu e apreendeu conceitos, técnicas e métodos ao longo do seu percurso com base nas suas experiências e interesses. O papel do formador é, pois, encontrar as competências descritas no referencial na vida dos adultos e não transmitir um conjunto de saberes. Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências começam, como o próprio nome indica, pela fase de reconhecimento onde para encontrar o conjunto de saberes que será validado, o formador recorre, normalmente, a um conjunto de provas e/ou testes onde os adultos sejam capazes de demonstrar os seus adquiridos, bem como à identificação de situações concretas na experiência de vida. Cabe, portanto, ao formador numa fase inicial do processo avaliar os conhecimentos dos adultos e só em função dessa avaliação são encaminhados para formação

complementar, ou mesmo para unidades de formação de curta duração. Nesta fase, o formador desempenha uma função avaliativa e não formativa, aliás poderá não ter a oportunidade de desenvolver uma relação formador – formando com alguns adultos, se estes forem capazes de demonstrar as competências necessárias à validação e posterior certificação, nesta primeira fase.

2.1. AS REAIS FUNÇÕES

Dos trabalhos que se têm desenvolvido sobre os formadores dos processos RVCC, e aos quais tive acesso, foi possível identificar orientações teóricas e metodológicas diversas, congruentes com finalidades de conhecimento também elas substancialmente distintas. De acordo com as intencionalidades do meu próprio trabalho, considerei pertinente dar conta das pesquisas que melhor se podem constituir em auxiliares da leitura dos meus materiais empíricos, em particular dos que incidem, quer sobre a análise da atividade dos formadores, quer sobre as aprendizagens profissionais destes, quer ainda sobre os modos de fazer e ser na profissão.

No sentido de procurar conhecer as reais funções destes novos profissionais, têm sido desenvolvidos estudos que procuraram percepcionar quais são as reais tarefas deste grupo profissional e como se organizam em termos laborais. Um trabalho realizado por Ferreira e Santos (2011), indica que, tal como já tinha sugerido Guimarães (2010), que o grupo dos formadores é constituído por indivíduos “cada vez mais jovens, com uma qualificação académica elevada, quase sem experiência profissional”. Neste estudo os formadores apontam como principal problema, no que concerne aos tempos de trabalho, a enorme variabilidade que se verifica na organização semanal, em particular relativamente à carga de trabalho e ao número de horas que não são efectivamente remuneradas. Salienta-se, ainda, que estes formadores “estabelecem uma relação multi-contratual com um ou vários centros de formação e são remunerados mensalmente em função das horas ministradas”. Denota-se portanto uma grande instabilidade, quer nos vínculos contratuais, quer nas restantes questões relacionadas com as condições de trabalho. Esta instabilidade decorrente das condições de trabalho é evidenciada com os

dados obtidos através da aplicação do INSAT², onde as investigadoras concluíram que 40% dos inquiridos são apenas formadores, sendo que 55% exercem esta atividade como trabalhadores independentes. Estes formadores consideraram que um dos maiores constrangimentos é a necessidade de deslocações frequentes e reconhecem, de modo quase unânime, como característica fundamental do trabalho desenvolvido quase unânime o elevado grau de autonomia necessário.

Este estudo concluiu, ainda, que apesar de serem profissionais bem qualificados as condições de trabalho que usufruem são bastante deterioradas. As autoras referem, também, que para além destas condições, “a incerteza política e a desconfiança generalizada que se parece ter instalado na actualidade nesta iniciativa (e especificamente sobre o RVCC), conduz a que os profissionais que trabalham nos CNO, longe de poderem perspectivar uma situação mais favorável das suas condições, receiam a sua degradação”. (Ferreira, A. e Santos, M., 2011, pg. 3).

2.2. OS SABERES PROFISSIONAIS DOS FORMADORES

No âmbito dos estudos desenvolvidos sobre formadores podemos também identificar os realizados numa perspectiva etnográfica, desenvolvidos por Loureiro (2010) e Loureiro & Cristóvão (2010) que procuram compreender os modos de produção de saberes profissionais, quer decorrentes da atividade profissional dos formadores individualmente tomados, quer das interações intra-equipas, quer ainda a partir dos modos como as culturas organizacionais marcam os saberes dos formadores e constituem ambientes mais ou menos propícios à aprendizagem desta função.

Muitos autores defendem que os locais de trabalho são espaços de saberes e aprendizagens, contudo “a prática por si só pode não ser educativa e fonte de produção de saberes. Para isso terá que ser observada criticamente, terá que ser objecto de questionamento e de intencionalidade. Esse

² INSAT – Inquérito Saúde e Trabalho.

questionamento pode levar ao refazer da prática e seus saberes e à necessidade de se tornar a aprender.” (Loureiro, 2010, pg 107).

No caso concreto do campo da educação de adultos, também se verifica o acima descrito. Normalmente parte-se do pressuposto que o trabalho “assenta na instrumentalidade da racionalidade técnica que faz dos educadores que a assumem meros tecnólogos aplicadores do conhecimento e dos instrumentos de acção desenhados por outros” (Loureiro, 2010, pg 108). Se os formadores se confinarem a esse trabalho, irão limitar quer a aprendizagem quer o saber profissional.

O que os autores defendem é que estes profissionais “desenvolvam uma prática de reflexão na e sobre a sua acção e também sobre os discursos pedagógicos oficiais que lhes chegam e que são muitas vezes limitadores da sua autonomia” e que muitas vezes estão desajustados das realidades que cada um vive nos locais de trabalho. É, assim, referido um trabalho duplo que por um lado consiste em “refazer a prática” e por outro ajustar aquilo que se proporciona aos interesses daqueles a quem se dirige. Este ajustamento é realizado através da introdução de novos elementos que não irão substituir os antigos, mas enriquecer e diversificar o conjunto disponível. Este ‘refazer da prática’ está então ligado a mecanismos de reflexão que conduzem à experimentação, que pode ser de duas naturezas; por um lado, a experimentação ocorre em situações da prática habitual que deixam de funcionar como o previsto e, por outro lado, quando os profissionais têm de recorrer a outros conhecimentos, nomeadamente os de natureza abstracta.

Estes processos de construção e reconstrução dos saberes e dos processos de aprendizagem nos locais de trabalho são um fenómeno interactivo que ocorre no seio das organizações, apesar de sempre terem existido é-lhes prestada, hoje, mais atenção e procura-se rentabilizá-los na perspectiva da formação dos trabalhadores. Um profissional que tenha uma necessidade de experimentar um novo modo de fazer, que verifica a sua funcionalidade e a comunica à comunidade profissional que consigo trabalha irá criar um novo saber profissional que se torna não um saber-fazer pessoal, mas um saber-fazer colectivo.

Para além do carácter comunitário da criação de saberes partilhados, as organizações possuem, ainda, aquilo que é chamado de memória colectiva. Os saberes-fazer profissionais de cada grupo ou instituição são preservados e transmitidos àqueles que de novo chegam. Esta transmissão de saberes-fazer existentes e a consolidação de novos saberes-fazer é dependente de uma ferramenta indispensável, o diálogo, que permite a troca de ideias, transmissão de experiências e a comunicação, fundamental em todos e qualquer local de trabalho que funcione na lógica do trabalho de equipa e na criação de um colectivo profissional.

Uma análise etnográfica de uma equipa de técnicos de educação de adultos de um centro de educação e formação de uma associação de desenvolvimento local no Norte de Portugal, permitiu verificar que, para a equipa em causa, o processo de construção e reconstrução dos saberes e a aprendizagem decorrente deste processo assenta na entreajuda, na experimentação, na reflexão e na negociação do sentido realizado pelos seus membros (Loureiro, A. 2010). Deste estudo, destaca-se, também, a socialização de quem chega e o facto de quem procura, junto de quem sabe, o fazer em cima da necessidade de aplicação.

Este tipo de equipas desenvolvem as suas actividades e projectos financiados pelo Estado e aos quais têm de concorrer, esta dependência traz consigo constrangimentos vários que passam pelo cumprimento de metas que poderão pôr em causa os seus postos de trabalho. Deste modo, os profissionais desenvolvem “uma prática assente na racionalidade técnica que visa cumprir o que foi prescrito externamente” (Loureiro, 2010).

Este estudo permitiu verificar que os saberes profissionais desenvolvidos por estes técnicos são resultado de várias interacções internas e externas que necessitam da atenção permanente de todos os envolvidos. Parece ainda, ser possível defender que o modo reflexivo e ativo com que estes profissionais trabalham lhes permite ser mais do que aplicadores de conhecimento construído por outros.

2.3. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Os formadores que se tornaram intervenientes nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências surgem de dois universos distintos e que por si só tornam este grupo um grupo heterogéneo. Por um lado, temos os professores de escolas públicas do ensino básico e secundário e, por outro, um largo grupo de profissionais de outras áreas técnicas e sociais que para poderem ser formadores tiveram de obter o certificado de aptidão profissional, em vigor até 2010 e substituído pelo certificado de competências pedagógicas de formador, conforme legislado, estes últimos em grande medida vocacionados e orientados para a formação profissional, vista por muitos como a “salvação do país”, como refere Antunes (2007). Temos, assim, dois pontos de partida distintos, o ‘ser professor’ e o ‘ser formador’, embora possamos admitir que quer num caso, quer no outro, estamos perante processos de tornar-se formador, quando nos referimos ao envolvimento nos processos de RVCC.

Como podemos observar, as funções a desempenhar, já referidas anteriormente, são de algum modo gerais e abrangentes. Não sendo demasiado específicas deixam alguma liberdade para a individualidade e modos de pensar de cada um, desde que de acordo com os referenciais de competências-chave. Mais ainda, a função do formador, no contexto específico destes processos, foi profundamente alterada como constatou Cármen Cavaco na sua investigação onde analisa as funções do profissional de RVC e as funções dos formadores em três centros. A autora diz mesmo “...os formadores no processo RVCC assumem, essencialmente, funções ligadas à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores – a transmissão de saberes.” (Cavaco, 2007). Nesta mesma investigação é referida a necessidade de adaptação que estes profissionais têm de ter para se adequarem aos constrangimentos das suas funções: “A maior parte dos formadores dos CRVCC em estudo tinham experiência formativa em contexto escolar o que os obrigou a repensar e reformular os seus modos de intervenção. Isso é notório na afirmação de um dos seus entrevistados: ‘tive que esquecer um pouco o que aprendi na escola [quando dava aulas]’.” (Cavaco, 2007). Ainda neste estudo se conclui que os

profissionais consideram que o trabalho em equipa neste tipo de centros é preponderante para o sucesso dos processos. O processo de reconhecer as competências adquiridas ao longo da vida, em processos formais, informais e não formais é por si só uma tarefa complicada, daí que o trabalho de grupo e a análise transversal que uma equipa multidisciplinar proporciona seja de enorme importância nestes processos. Do mesmo modo, a autora que vimos seguindo salienta que a articulação de tais equipas será tanto mais eficiente quando maior o conhecimento de modos de trabalho e convivência laboral dos seus elementos, o que nos conduz um novo problema: nas escolas as equipas dos CNO poderão ser renovadas a cada ano lectivo, aumentando assim a instabilidade no processo de trabalho a desenvolver por todos.

Uma outra questão fundamental é valorizar aquilo que os adultos possuem em detrimento do que não possuem. Os ‘objectos’ de trabalho destes profissionais são pessoas, com histórias, passados, famílias, autoconceitos e autoestimas muitas vezes não muito bem tratadas. Se o foco da análise dos profissionais for o que está em falta pode conduzir a uma quebra da identidade do sujeito levando-o a pensar que não é, faz ou fez o suficiente. Daí que, como refere Ana Luísa Pires, é importante efectuar uma dupla leitura, quer pela análise das competências adquiridas, quer pela explicitação das potencialidades demonstradas, até porque os processos reflexivos de reconstrução das vivências não são semelhantes em cada indivíduo. É pois importante que para os profissionais que realizam estes processos diariamente tenham em atenção que “o princípio subjacente a estas práticas é o de valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências, até aí não traduzidos explicitamente), e não o de valorização das carências, contribuindo desta forma para reforçar a identidade pessoal e profissional.” (Pires, 2007).

2.4. SER FORMADOR NOS DIAS DE HOJE

O ser formador hoje é uma atividade cercada e recheada de desafios e indefinições nas mais diversas dimensões da actividade.

Em termos históricos, a representação do ser formador está colada a uma imagem desactualizada daquilo que efectivamente é ser formador hoje em dia, e nomeadamente nos processos de RVC, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. A transmissão de saberes não é o foco principal da actividade, mas apenas uma pequena parte desta, pois é dada uma maior ênfase à validação das competências adquiridas. Os formadores tiveram, então, de se adaptarem, criarem e desenvolverem como profissionais, em '*mares nunca de antes navegados*', para poderem dar resposta aos desafios que lhes foram propostos na educação e formação de adultos em Portugal, nos últimos anos. Além das funções principais há um sem número de actividades que são levadas a cabo como complementares destas, que são necessárias e essenciais para o correto desenvolvimento das actividades, como o preenchimento de grelhas, realização de pareceres de validação, actualização do sistema informático, etc.

Por outro lado, estes dispositivos de reconhecimento de competências são fortemente controlados pelas entidades estatais, através de legislação, linhas orientadoras e as, tão bem conhecidas e faladas, metas que determinam o trabalho e o financiamento a providenciar às instituições para que continuem a desenvolver a sua actividade. Para além dos diplomas legais, o referencial de competências chave rege toda a atividade desenvolvida pelos profissionais desta área, nomeadamente as acções desenvolvidas pelos formadores. Este documento tenta estabelecer limites e balizar o que é ou não possível de ser validado, o que, por um lado, tende a uma certa uniformização, mas por outro deita por terra a questão essencial que cada vida é uma vida e deverá ser analisada como tal, individualmente. Esta situação deixa os formadores como que presos entre fazer o que melhor serve os interesses dos adultos e as imposições dos normativos legais.

A construção destes profissionais depende não só das imposições por parte da tutela mas da sua história pessoal, do seu percurso dentro da educação e formação de adultos, do relacionamento que estabelecem com os dispositivos de controlo (como o referencial e as metas), das relações que mantêm com os colegas, com os adultos, com as instituições e populações nas e para as quais trabalham; mais ainda, o saber fazer da profissão faz-se e constrói-se ao longo do tempo com recurso a várias regulamentações, experimentações, análises e reanálises do que já foi feito. Esta construção profissional, a definição daquilo que é ser formador hoje e nestes processos, é realizada num tempo e espaço concretos e definidos. Vivemos hoje uma das maiores crises económicas o que se reflecte em todos os sectores da sociedade, sendo que os cortes orçamentais são uma constante e se reflectem na educação, nomeadamente na educação e formação de adultos. Esta situação compromete o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades, e portanto o futuro de todos os que nela trabalham. Contudo, a situação profissional destes formadores nunca foi muito estável, ser formador está associado a uma segunda hipótese e mesmo a um segundo emprego, poucos são aqueles cuja principal profissão é ser formador. Os vínculos contratuais são muitas vezes precários, sendo que uma grande maioria trabalha a recibos verdes, as horas despendidas na realização das actividades são muitas vezes superiores às contratadas e a incerteza em relação ao futuro, ou à possibilidade de continuidade, aumenta à medida que os dias se aproximam do final dos contratos vigentes. (Ferreira e Santos, 2011).

“Ser formador hoje? É exercer uma profissão difícil, apaixonante e dura.” (Caspar, 2005).

III. METODOLOGIA

O principal objetivo do presente estudo é compreender como o grupo profissional constituído pelos formadores dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências se vê a si no contexto destes processos, como e se se constituem como um grupo profissional, como estruturam as suas funções e responsabilidades, bem como obter o ponto de vista destes sobre outras questões pertinentes relacionadas com a iniciativa, nomeadamente, o futuro, fundamentalmente procura perceber-se o que é ser formador nestes contextos. Deste modo, e tendo em vista os objectivos assinalados, será a análise e compreensão dos discursos proferidos pelos próprios formadores relativamente aos seus percursos e experiências vividas no interior do sistema que nos permitirá a assimilação dos seus significados. Partiu-se do pressuposto que este grupo de profissionais é heterogéneo, constituído por diversos ‘tipos’ de formador. Assim, é necessário analisar o que pensam e encontrar as semelhanças e as diferenças que caracterizam este grupo ou conjunto de grupos. Ciente da influência que as escolhas efetuadas exercem no decorrer de qualquer trabalho de investigação considere-se que para atingir os objetivos propostos a utilização de metodologias qualitativas seria a mais adequada.

3.1. ABORDAGEM QUALITATIVA – VALORIZAÇÃO

Apesar de um passado ligado à investigação científica, todos os estudos que desenvolvi foram concretizados nos domínios das chamadas ciências duras, e portanto fora da área da educação. Estudar um fenómeno num determinado contexto específico, como é o da educação requer a utilização de técnicas e métodos desconhecidos até então, mas que se adequam de forma a atingir os objectivos traçados. Os métodos que melhor conheço e utilizo são os métodos quantitativos, eficazes para compreender e analisar o comportamento de substâncias químicas num determinado conjunto de condições de pressão e temperatura, ou verificar o crescimento populacional de uma determinada estirpe de bactérias em diversos substratos. No entanto, nenhuma destas técnicas e métodos me serviria para analisar o

significado que os formadores atribuem ao desenvolvimento do seu trabalho, compreender se este grupo se entende como tal e quais as questões que mais condicionam o trabalho destes profissionais.

Um fenómeno social, como é a possível criação de um novo grupo profissional, será bem melhor compreendido através da utilização dos métodos qualitativos. Dar voz aos protagonistas dos desenvolvimentos sociais, tentando valorizar os diversos pontos de vista sem determinar quais as opiniões e sentimentos tidos como mais ‘normais’ só é possível através da utilização de métodos qualitativos, que se prendem à valorização do significado. Os estudos qualitativos possuem, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características fundamentais, que podem, contudo, não se encontrarem expressas de igual modo em todos os estudos e que se apresentam de seguida:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Na minha investigação desloquei-me aos centros onde trabalham os entrevistados, tendo as entrevistas sido realizadas nos horários e locais das suas preferências, apenas uma formadora solicitou que a entrevista decorresse noutra local, todas as entrevistas foram conduzidas por mim.
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* De modo a poder ser o mais fiel possível às informações que me foram disponibilizadas, todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização prévia de todos os participantes, aos quais foi garantido o anonimato na colaboração para este estudo, e transcritas integralmente para posterior análise. Todas as transcrições foram realizadas por mim. A necessidade da investigação qualitativa ser descritiva, não se prende apenas com o facto de fazer justiça aos discursos proferidos pelos intervenientes, mas mais do que isso, valorizar a palavra e não a contabilização numérica e/ou estatística que daí poderá advir. Esta abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais

esclarecedora do nosso objeto de estudo”(Bogdan e Biklen, 1994, pg 49) .

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* O meu estudo não pretende provar ou comprovar nenhuma teoria existente, antes pelo contrário pretende tentar compreender como é que estes profissionais surgiram e se desenvolveram, como tal neste meio, bem como que opiniões e expectativas possuem acerca da educação e formação de adultos em Portugal. Sendo a primeira vez que realizo um estudo deste género, é também para mim uma descoberta e uma aprendizagem de como fazer e agir em todas as etapas e desenvolvimentos que ocorrem ao longo de uma jornada como esta. Este é, na minha opinião um caso claro de que o ‘caminho se faz andando’, e só estando presente em todo o processo se pode tomar as decisões para avançar.
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Como já foi referido, o objectivo não era comprovar nenhuma teoria prévia ou colocar à prova um conjunto de hipóteses, daí que a análise das respostas obtidas é que me conduziu ao resultado que aqui se encontra, todo o discurso construído foi assente nas opiniões dos entrevistados, ou seja, as categorias de análise e o trabalho de interpretação procuram assumir uma natureza tendencialmente próxima da lógica da descoberta e não da confirmação.
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Estas abordagens centram-se naquilo que os diferentes indivíduos valorizam e nos diferentes significados que atribuem à sua vida, neste caso em particular, dos significados que atribuem à sua condição de formadores. Assim, a investigação partiu dos diversos significados dos participantes e ganhou forma.

As metodologias qualitativas permitem compreender realidades complexas como as da educação, em particular posições de indivíduos ou

grupos mediante situações determinadas, que implicam a conjugação de inúmeros factores de ordem social, política, económica, psicológica e profissional. Como a minha investigação se deteve no estudo de uma profissão recente e específica determinada num certo tempo e conjuntura socioeconómica nada melhor que uma abordagem qualitativa para compreender os significados destes profissionais.

3.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

As investigações desenvolvidas no âmbito de trabalhos académicos não são isoladas nem indiferentes ao cenário de investigação que se vive no momento do seu desenvolvimento. O meu trabalho de investigação não é excepção e, por isso, recorri à análise documental, quer de documentos legais, quer de outros documentos académicos desenvolvidos nos últimos anos e que de algum modo se relacionam com os assuntos aqui abordados.

De acordo com Quivy (1998), a recolha de dados documentais é particularmente adequada nas seguintes situações:

- A análise de fenómenos macrossociais, demográficos, socioeconómicos...
- A análise das mudanças sociais e do desenvolvimento histórico dos fenómenos sociais sobre os quais não é possível recolher testemunhos diretos ou para cujo estudo estes são insuficientes.
- A análise da mudança nas organizações.
- O estudo das ideologias, dos sistemas de valores e da cultura no seu sentido mais lato.

A problemática escolhida para o desenvolvimento da investigação prende-se com a criação, desenvolvimento e expansão da Iniciativa Novas Oportunidades, o que representa um fenómeno macrossocial e socioeconómico, que operou mudanças, quer nas organizações, quer na própria sociedade portuguesa, em diversos sectores. O facto de o grupo constituído pelos formadores dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências ser o cerne da investigação, sendo esta uma

profissão emergente destes fenómenos e recentes, justifica o recurso à recolha documental efetuada.

3.3. ENTREVISTA

Dentro dos vários métodos qualitativos disponíveis a opção recaiu na realização de entrevistas. Este método de análise tem “como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo” (Quivy, 1998, pg 69). Assim sendo, este processo deverá decorrer “de forma muito aberta e flexível” (Quivy, 1998, pg 70), e tendo em conta que “a entrevista assenta na pergunta” (Matos, s.d.).

Dento do método da entrevista existem quatro formas fundamentais, segundo Matos, tendo em conta o maior ou menor grau de liberdade que deixam ao interlocutor do investigador:

- Entrevista não-diretiva, onde é proposto um tema e onde o entrevistador apenas intervém para encorajar e situar,
- Entrevista semi-diretiva, o entrevistador planifica todos os aspectos a ser abordados mas o desenvolvimento fica ao critério do entrevistado,
- Entrevista aberta, o entrevistador fixa a formulação e a ordem das questões sendo o tratamento por parte do entrevistado livre, e
- Entrevista fechada, onde o entrevistador fixa a formulação, a ordem e as possíveis respostas.

Tendo em conta estas definições e os objectivos definidos para esta investigação considerou-se que a melhor opção seria a realização de entrevistas semi-diretivas a formadores que exerçam funções em centros de novas oportunidades e que respondam a algumas características pré-determinadas. Foi de particular importância a criação do guião de entrevista que se pode observar no Anexo 1.

O guião de entrevista foi elaborado de modo a ser o mais abrangente possível, relativamente aos objectivos traçados, assim foi dividido em três temas fundamentais:

- *Ingresso na INO*, esta primeira parte relacionada com o ‘quando’ e o ‘como’ da fase inicial, de modo a tentar compreender e conhecer os percursos dos entrevistados até ao momento presente, dentro e fora da Iniciativa Novas Oportunidades.
- *Trabalho na INO*, a parte mais longa e ela própria dividida em subtemas *Referencial*, *Trabalho com os colegas*, *Trabalho com os adultos*, *Profissão formador*. As questões aqui incluídas tinham como objectivos compreender como é que os formadores se vêem a si no seu próprio contexto, bem como perspectivar os vários modos de ser e fazer e conhecer as suas opiniões sobre instrumentos, regras e modos, tanto de trabalho como de relacionamentos entre os formadores e todos os restantes intervenientes, adultos, colegas, instituições utilizados nos centros onde trabalham.
- *Futuro*, esta última categoria centra-se em questões relacionadas com as expectativas destes profissionais em relação ao seu próprio futuro e ao futuro dos projectos onde exercem funções.

Como já foi referido, as entrevistas realizaram-se de acordo com as disponibilidades dos entrevistados, pelo que aquando da realização das entrevistas já havia tido contactos telefónicos com quase todos os entrevistados. Comecei todas as entrevistas por uma breve introdução do estudo em causa, sem ser muito descritiva para não influenciar as respostas dos entrevistados. Ao realizar a introdução ao estudo era inevitável a minha apresentação e, portanto, foi neste momento que a maioria dos entrevistados ficou a saber que também eu era formadora em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Esta informação foi importante para a maioria dos entrevistados pois como sou uma colega nas mesmas condições compreendo a linguagem utilizada e para além disso as preocupações relacionadas com as

funções, o que faz com que os entrevistados se sintam identificados com o interlocutor, contudo esta familiaridade pode ter efeitos nocivos à investigação, sobre os quais me debruçarei mais adiante.

No decorrer das entrevistas tive alguns cuidados relacionados com o à vontade dos entrevistados e com a obtenção de informações o mais verdadeiras e fiáveis possíveis, nomeadamente:

- Solicitei a autorização para efectuar a gravação áudio da entrevista, garantindo o anonimato, que não iria utilizar nomes e que as gravações serviriam apenas o propósito do presente estudo,
- Não distrair o entrevistado com demasiado ‘ruído visual’, assim em cima da mesa encontrava-se apenas o gravador e o guião de entrevista,
- Não tornar as entrevistas num interrogatório, para isso e apesar de ter um guião de entrevista e de modo a respeitá-lo tentei conduzir as entrevistas em forma de conversa, tentando encadear as questões nas respostas dos entrevistados, utilizando mesmo expressões e palavras utilizadas por eles, à luz daquilo que está definido como sendo a entrevista semi-diretiva, anteriormente descrita.
- Manter uma certa estranheza, devido à minha natural familiaridade com algumas opiniões, o meu conhecimento profundo sobre o modo de funcionamento do sistema e o facto de eu própria ser formadora fez com que esta tarefa fosse, talvez, a mais complicada de realizar, até porque muitas vezes os entrevistados sabendo que sou colega perguntavam a minha opinião sobre o assunto, nestas situações tentei sempre remeter para a importância das suas próprias opiniões, referindo algumas vezes que depois falaríamos desses assuntos.
- Valorizar o discurso proferido pelos entrevistados, não interrompendo em demasia, deixando concluir as respostas e os

raciocínios, praticar uma escuta ativa de modo a salientar a importância de cada um para o estudo.

Após a realização das entrevistas, e em parte em simultâneo com elas, procedi à transcrição integral de todas as gravações efetuadas. Este processo, desconhecido e moroso, permitiu-me obter uma diferente noção de tempo bem como analisar a minha posição enquanto entrevistadora, repensar as minhas abordagens e melhorar a minha capacidade de escuta ativa.

Estas duas etapas, complementares e simultâneas, ocuparam mais tempo do que o inicialmente previsto, muito por falta de experiência mas também devido às incompatibilidades de agenda entre mim e os entrevistados.

3.4. ANÁLISE CONTEÚDO

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy, 1998, pg 227), daí que seja uma das ferramentas preponderantes para a investigação em curso.

A análise de conteúdo, apesar de parecer ser uma etapa final começa bem antes deste ponto. A própria estruturação do guião, a análise atenta que se efetua aquando das transcrições, e mesmo concordâncias e discordâncias de opiniões de diferentes entrevistados ao longo de todo o processo, vão como que construindo um ‘esqueleto’ daquilo que virá a ser a matriz de categorias que se obteve no final, (Anexo 3).

O processo de estruturação das categorias e subcategorias dependeu em parte da ideia descrita por Terrasêca (1996) que a constituição do corpo de análise deverá ser resultado de uma leitura vertical, seguida de uma leitura horizontal que irá proporcionar uma análise transversal à totalidade dos dados. Tendo em conta que realizei oito entrevistas, a formadores de diversas áreas e em dois contextos definidos, o objectivo é então utilizar todas as entrevistas para dar significado ao conjunto das opiniões e não analisá-las em separado (procurando antes em sede de interpretação reconvocar as diferenças entre os

entrevistados no que respeita a sua inserção institucional e trajectória anterior no domínio da EFA). Assim, a estratégia que utilizei de modo a tentar definir o meu conjunto de categorias e subcategorias foi o seguinte:

- Primeiro, realizei uma leitura livre de cada uma das entrevistas em separado, tomando algumas notas e dando início à estruturação das categorias.
- Em seguida, defini uma pré-grelha e dei início ao seu preenchimento com as categorias iniciais.
- Finalmente, verifiquei se cada unidade de registo estava bem enquadrada na categoria e/ou subcategoria à qual pertence.

O processo de estruturação das categorias teve por base a estrutura definida e criada aquando do desenvolvimento do guião de entrevista utilizado em todas as entrevistas.

Tratando-se de um processo científico é necessário realçar que foi sempre tido em conta que a categorização deverá ser:

- Exhaustiva, todo o texto deverá ser alvo de análise e portanto o número de categorias deverá ser o necessário para não excluir, não esquecendo que sendo o texto obtido resultado de uma conversa haverá sempre expressões relativas à oralidade que não serão contempladas,
- Exclusiva, cada unidade de registo deverá corresponder apenas e só a uma categoria, o que tendo em conta o teor dos temas abordados e o natural encadeamento e ligação dos assuntos uns com os outros poderá tornar esta tarefa complicada,
- O mais clara e objectiva possível, para não se tornar ambígua, e
- Pertinente, o estudo é efetuado com um propósito e portanto a categorização deverá ir de encontro à problemática definida.

Nesta etapa é posta à prova, mais um vez, a minha familiaridade com os temas falados e abordados. É um exercício de melhoria para um

investigador analisar os significados dos entrevistados sem interferir com a sua perspectiva e os seus pré-conceitos, nomeadamente num caso como este. Obviamente que o processo de análise de conteúdo não é em si só uma finalidade, o trabalho só estará concluído após a interpretação dos dados recolhidos, dando significância aos sentidos implícitos dos formadores.

3.5. ENTREVISTADOS

A seleção dos entrevistados é uma das principais etapas de um estudo deste género. Assim, para tomar a decisão de como escolher os entrevistados partiu-se do sistema de RVCC. O sistema de RVCC é dividido em dois níveis, *Básico* e *Secundário*, sendo que a organização dos níveis se explica de seguida.

- **Nível Básico:** este nível implica a escrita de uma *História de Vida*, onde deverão ser demonstradas as competências adquiridas ao longo da vida em diversos âmbitos e situações e que possam ser integradas nas quatro áreas distintas que constituem este nível: Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação, Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade. Este nível pressupõe a existência de *sessões de reconhecimento escolar*, a realizar na presença dos formadores das diversas áreas. A validação do nível básico é determinada com base no *Referencial* de cada área e a quantidade de *critérios de evidência* obrigatórios para a validação não está efectivamente definida.
- **Nível Secundário:** diferente do anterior na sua natureza e equivalência implica a escrita de um *Portfólio Reflexivo de Aprendizagem*, onde os adultos deverão apresentar as evidências de todas as aprendizagens efetuadas dentro de três áreas distintas: Cultura, Língua e Comunicação, Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cidadania e Profissionalidade. Neste nível as áreas possuem uma interligação específica, assim CLC e STC são consideradas áreas gêmeas e CP é considerada a área abrangente, onde as restantes se inserem. Cada uma destas áreas está dividida em *Núcleos Geradores*, cada um destes em quatro *Domínios de Referência* (Privado, Profissional, Institucional e Macroestrutural), e dentro destes encontram-se os *Critérios de Evidência*. A validação no nível secundário é definida e

estruturada, para se considerar um adulto validado ele terá de obter um mínimo de 44 créditos e a obtenção de um crédito está perfeitamente definida e delimitada, sendo que cada núcleo gerador possui quatro domínios de referência e cada adulto deverá validar pelo menos dois deles.

Aquando da abertura de um CNO este, normalmente, inicia os processos referentes ao nível básico e só depois se dedica ao nível secundário. O que faz com que nas atribuições de funções dos formadores os que já desempenhavam funções no nível básico passem a desempenhar funções no nível secundário. Como o objectivo era analisar passados e presentes de formadores nestes processos optou-se por definir os formadores a entrevistar com base nas áreas do nível básico.

Uma das ideias subjacente à realização deste estudo é o pressuposto que formadores a exercer funções em CNO privados ou em CNO de escolas públicas possuem percursos e modos de trabalhar diferentes que acabam por matizar o modo como se constroem e agem no universo no qual desempenham as suas funções. Assim, considerou-se pertinente entrevistar profissionais a trabalhar em ambas as realidades, daí que se tenha decidido que metade dos entrevistados seria do universo escola pública e a outra metade do universo instituições privadas. Tendo em conta que existem quatro áreas no nível básico e dois universos a analisar, chegou-se ao número final de oito entrevistados.

Outra característica a ter em conta era a idade dos entrevistados, assim era importante que conseguisse entrevistar pessoas de várias idades desde as que se encontram em início de carreira até aquelas que estão a poucos anos da reforma. Daí que o meu entrevistado mais novo tenha 28 anos e o mais velho 62 anos, sendo que a média das idades dos entrevistados ronda os 38 anos, e metade dos entrevistados encontram-se na faixa etária entre os 30 e os 40 anos.

Num país que se diz democrático e igualitário era importante privilegiar a igualdade de género, até porque “a contratação de novos profissionais alterou de modo radical as características daqueles que trabalhavam na educação e formação de adultos.” (Guimarães, 2010, 787). Para além de serem mais qualificados, pertencerem a uma geração mais nova, e serem mais

exigentes no que concerne à formação contínua existia também uma predominância de mulheres, cerca de 65,7% em 2003, na região Norte, com diz Guimarães (2010). Deste modo, tentou ter-se uma amostra de entrevistados variada, tendo sido possível entrevistar quatro formadores de sexo masculino e quatro do sexo feminino. Após estas decisões foi necessário encontrar todos os entrevistados, para isso solicitei a colaboração de colegas de trabalho que pudessem ter conhecimento de profissionais dispostos a participar num estudo deste género, após as indicações de alguns obtive os contactos e solicitei a colaboração de cada um através da carta que se apresenta no Anexo 2.

Assim, mediante as respostas obtidas os entrevistados que acederam a colaborar comigo foram os que se encontram apresentados na tabela resumo seguinte.

Tabela 1 – Resumo dos dados de caracterização dos entrevistados.

Área	Escola Pública	Instituição Privada
Matemática para a Vida	E1: 62 anos, sexo masculino, licenciado em Eng. ^a Eletrotécnica	E8: 32 anos, sexo feminino, licenciada em Ensino de Matemática
Tecnologias de Informação e Comunicação	E2: 35 anos, sexo feminino, bacharelato em Informática	E4: 36 anos, sexo masculino, licenciatura em Eng. ^a Eletrotécnica e de Computadores
Linguagem e Comunicação	E3: 28 anos, sexo feminino, licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante Português-Inglês	E7: 37 anos, sexo feminino, licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante Português-Inglês
Cidadania e Empregabilidade	E5: 29 anos, sexo masculino, licenciatura em História – Ramo Científico	E6: 50 ano, sexo masculino, licenciatura História e Filosofia via ensino

Importa ainda referir, nesta etapa, que todas as entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2012, altura em que não existiam informações, por parte da tutela acerca do futuro ou continuidade dos processos de RVCC.

IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já referido, foi utilizado o mesmo guião de entrevista para todos os entrevistados daí que a interpretação da análise de conteúdo seja efetuada em simultâneo. Contudo, a análise foi efetuada tendo em conta as idiossincrasias referentes a cada sujeito, nomeadamente as características assinaladas e referidas na tabela 1, presente na metodologia.

4.1. HISTÓRICO PROFISSIONAL

Esta categoria prende-se com o passado e presente profissional dos vários entrevistados. Considera-se que os percursos vividos e partilhados ajudam a dar significado à análise efetuada, mas também que são reflexo de modos de viver a/as profissão/ões e, mais ainda, que contribuem para a definição de cada indivíduo enquanto ser profissional e enquanto pessoa.

Partimos de um grupo de formadores que possuíam responsabilidades nas diversas áreas de competência-chave dos processos de RVCC e que trabalhavam em dois contextos distintos relativamente às funções desempenhadas nestes processos, o da escola pública e o de instituições privadas. Com a análise dos resultados ficamos ainda a saber que os entrevistados possuem históricos profissionais muito diversificados, quase todos eles ligados à formação, quer em escolas públicas, quer no ensino privado, em alguns casos relacionados com a formação profissional e uma atual formadora até “já foi guia turística”(E2).

É possível verificar que os entrevistados com carreiras mais longas (E1 e E6, conforme a tabela 1.) estiveram quase sempre ligados ao ensino público, na vertente do ensino regular, sendo o ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades uma etapa posterior que surgiu como convite um pouco no seguimento das participações no Ensino Recorrente (vacionado para adultos, nas décadas de 80 e 90, do século passado). Os formadores que apresentam carreiras de média duração, entendidas aqui como as que se situam entre os 4 e 8 anos de serviço ingressaram, na sua maioria, na Iniciativa Novas Oportunidades como que ‘por acaso’ e com o intuito de terem uma

segunda profissão, paralelamente à profissão principal de professor. Para os que apresentam carreiras mais curtas o ingresso na Iniciativa surge como que uma oportunidade de começar na Educação, como alternativa à falta de oportunidades na área, seja esta o ensino regular ou outras profissões.

4.2. INGRESSO NA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

O ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades é um passo pertinente e importante para compreender a definição destes profissionais, daí que a análise de como se processou esta etapa seja de vital importância para o que procuramos.

O modo de ingresso na iniciativa foi variando para os diversos entrevistados. Para uns foi quase consequência de um passo anterior,

"Fui eu que fiz a candidatura para o, na altura era centro RVCC. Depois, entretanto a minha diretora, perguntou-me se eu não queria participar... fazer parte, e eu disse que sim. E, portanto começamos. Aconteceu. (risos) Foi." (E2)

Para outros surgiu como resposta a um anúncio para uma escola profissional, tal como houve ainda quem tivesse sido convidado a participar e aqueles que tenham escolhido fazer parte deste projecto, como diz um dos entrevistados

"Quando efetivei na escola de Freamunde, era o primeiro a escolher o horário e havia vários horários com o ensino normal, diurno, e havia aquele que era exclusivamente para trabalhar no CNO. Visto que sabia que a oportunidade era para trabalhar com adultos, fiquei eu, escolhi esse horário. Das várias opções que tinha, de todas as opções que havia na escolha foi essa a minha primeira opção." (E4)

Temos assim uma primeira distinção entre os que optam por ingressar deliberadamente e têm a possibilidade de o fazer no contexto dos CNO que funcionam em escolas, e aqueles outros que são convidados ou concorrem à posição.

Na altura da realização da recolha de dados, todos os entrevistados faziam parte de equipas técnico-pedagógicas pelo menos há dois anos, sendo que a maioria (seis dos oito) se encontrava a trabalhar nos processos de RVCC desde 2008 (o ano em que se realizou o maior alargamento do número de centros, de 268 em 2007 para 459 em 2008³). O entrevistado com mais 'antiguidade' na INO encontrava-se nestas funções desde 2001, isto é há 11 anos,

"Nós não fomos dos primeiros centros. Fomos os segundos. Eu acho que tinham começado para aí há meio ano, mais ou menos, seis. Depois abriram mais 22 e nós fomos um dos 22 que abriram."
(E2)

Ao longo da análise será interessante verificar como as respostas e opiniões deste entrevistado, com uma trajectória mais longa nos processos RVC, e portanto com maior experiência em todas as questões abordadas poderá de algum modo enriquecer o trabalho desenvolvido e analisado. No fundo, prestar-se-á atenção ao discurso deste formador no sentido de procurar compreender se e como a permanência ou a trajectória longa na INO criou neste profissional, em particular, formas distintas de se pensar e dizer como profissional, se comparado, por exemplo, com aqueles que têm trajectórias bastante mais curtas.

As razões apontadas pelos entrevistados para ingressar nesta iniciativa são diversas, variam desde uma opção racional sobre o futuro profissional tendo em conta a situação do país,

"Tendo em conta que as escolas estatais estão sobrelotadas, para os professores, neste momento seria a formação a primeira saída, ou das primeiras a considerar para não estar parado e a formação tanto de jovens, jovens adultos, pré adolescentes, não é pré adolescentes mas adolescentes e jovens adultos era uma opção. Mais tarde, então, surgiu a hipótese de trabalhar com pessoas mais velhas do que um adolescente, e foi mais ou menos na mesma altura que ingressei nas Novas Oportunidades." (E3)

Este entrevistado, em particular, é um professor do ensino básico que sem quaisquer hipóteses de conseguir ser colocado no concurso anual de

³ Dados do Portal Plano Tecnológico – Portugal a Inovar (www.planotecnologico.pt)

professores, enveredou por outras alternativas relativas à educação sendo elas o envolvimento nas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular, modalidade inserida no primeiro ciclo do Ensino Básico) e a EFA, na vertente RVCC.

Passando por encarar esta nova etapa como um desafio profissional, que pode conduzir ao aperfeiçoamento profissional, esta razão é apontada pelos entrevistados mais velhos e que portanto possuem carreiras mais longas na área da educação.

"Aceitei, principalmente porque era um desafio novo, era uma oportunidade que se abria para eu ter novas experiencias, para adquirir novos saberes e foi fundamentalmente uma vontade de querer aprofundar outras áreas diferentes daquelas a que eu estava habituado. " (E6)

Terminando na razão que a maioria dos entrevistados aponta como a sua principal para ter ingressado nesta iniciativa, a gratificação pessoal de poder trabalhar com adultos, como nos diz um dos entrevistados,

"Acho que é gratificante trabalhar com adultos. Trabalha-se muito melhor, eles têm mais vontade de aprender que os jovens de hoje em dia. E acho que me sinto mais realizado a ensinar adultos do que jovens. " (E4)

O modo como os diferentes entrevistados é influenciado pelos seus percursos profissionais varia muito com a natureza desses percursos. Por um lado, quem apresenta um histórico de presenças no antigo Ensino Recorrente e noutras profissões que envolvam o contacto direto com adultos, remete para a gratificação do próprio trabalho,

"Sabia que ia ter adultos, sabia que ia ter enorme dificuldade, sabia que ia ter de repetir 50 vezes a mesma coisa, sabia que havia pessoas com imensas dificuldades, mas para mim era gratificante porque sei que se as pessoas se aparecem aqui é porque estão interessadas, e portanto, que isso é que é importante." (E1)

Enquanto que para os formadores para quem o RVCC é o primeiro contacto com os adultos, remetem as suas influências para as ruturas que fazem com o passado.

"As minhas experiências profissionais passadas... sim. Se calhar até mais pela rutura entre o que faço com os miúdos e o que faço com adultos. Logo o tratamento para começar é diferente, o modo como se aborda as coisas, o tipo de linguagem que se usa também." (E8)

A maioria dos entrevistados esteve presente na génese do CNO ao qual pertence, daí que as dificuldades iniciais que referem se prendam exactamente com isso, isto é, referem-se ao natural desconhecimento do sistema como a maior dificuldade, dizem mesmo que o RVCC era

"Uma nova modalidade de formação para a qual nós não estávamos minimamente preparados, desconhecíamos totalmente e confesso que até tive dificuldade em entender muitos dos objetivos que se pretendiam, não é? Na altura, mas agora já tenho outra opinião." (E6)

Da análise dos discursos anteriores verifica-se que o ingresso no processo RVCC é encarado como um novo desafio, do qual os formadores esperam obter gratificações referentes ao trabalho com adultos, apesar do natural receio e desconhecimento em relação a uma nova realidade. Por um lado, os profissionais com mais idade e portanto carreiras mais longas encaram o ingresso no RVCC como mais uma etapa e esperam obter gratificações relacionadas com o trabalho com adultos, que já conhecem devido ao histórico de presenças no Ensino Recorrente. Por outro lado, os profissionais mais jovens viram no ingresso na modalidade uma alternativa profissional, e como se trata de um primeiro contacto com adultos recorrem à experiência passada pelas ruturas que tiveram de operar em termos de realização do trabalho.

4.3. O FORMADOR E O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS CHAVE

O referencial de competências chave é um dos instrumentos fundamentais de qualquer formador no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. É neste documento que estão definidas as regras orientadoras dos processos e que permitem o reconhecimento, a validação e a certificação das competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida. É recorrendo a este documento que os formadores e os restantes profissionais da área podem efectuar o seu trabalho. Este documento existe para os níveis Básico e Secundário, sendo que o nível Básico se encontra dividido em três níveis:

- B1 – correspondente ao 1º ciclo do ensino básico (4º ano de Escolaridade)
- B2 – correspondente ao 2º ciclo do ensino básico (6º ano de Escolaridade)
- B3 – correspondente ao 3º ciclo do ensino básico (9º ano de Escolaridade)

Cada um dos níveis está dividido em quatro áreas de competências chave que são:

- Linguagem e Comunicação (LC),
- Cidadania e Empregabilidade (CE),
- Matemática para a Vida (MV) e
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As quatro áreas encontram-se divididas, cada uma, em quatro unidades de competências chave as quais são, por sua vez, demonstradas pelos vários critérios de evidência.

Quanto ao referencial de competências chave nível secundário este encontra-se dividido em três áreas:

- Cultura, Língua e Comunicação,
- Sociedade, Tecnologia e Ciência e
- Cidadania e Profissionalidade.

As duas primeiras áreas estão divididas em sete núcleos geradores, e a última em oito. Estes núcleos geradores são divididos, cada um, em quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural) que são demonstrados pelos diversos critérios de evidência, obtendo-se os créditos que permitem a validação.

4.3.1. DIFICULDADES INERENTES AO REFERENCIAL

As dificuldades iniciais estão relacionadas com o desconhecimento do novo sistema (em que os formadores iniciavam um novo percurso), como já foi referido, mas também com a existência e obrigatoriedade de utilização do referencial de competências-chave. Os formadores que já tinham experiência nos cursos EFA referem menos dificuldades, pois conseguem estabelecer um paralelo entre os referenciais de uma e de outra modalidade de formação, uma vez que estes são muito semelhantes partilhando muitos critérios de evidência, sendo que a principal diferença entre eles é mesmo o modo como essa evidência é efetuada e não tanto o seu conteúdo. Parece que para estes

profissionais a aprendizagem adquirida pelo exercício profissional no âmbito dos cursos EFA constitui uma vantagem na transição para os modos de ser profissional nos processos RVC.

Como modo de ultrapassar as naturais dificuldades iniciais é referida ainda a formação como uma alavanca para a resolução dessas dificuldades, bem como é evidenciado o papel fundamental que os pares desenvolvem nesse processo de aclimação a uma nova realidade. A conjugação destes dois factores conduz a uma autoformação decorrente da co-formação resultante da partilha de experiências e saberes profissionais entre diversos intervenientes nestes processos. Também se verifica a troca e o uso de materiais dos colegas de trabalho, mais do que saberes profissionais, são instrumentos de trabalho que se partilham, que naturalmente vão sedimentar determinado tipo de saberes profissionais. Em verdade, também estamos aqui perante uma modalidade de aprendizagem profissional muito semelhante à dos ofícios, que se aprendem essencialmente na lógica da “camaradagem”, da observação, da imitação, da experimentação com acompanhamento.

"Não foi difícil! Tive uma ajuda muito grande aqui na escola, porque nós tínhamos iniciado há pouco tempo aqui o centro, tinha aberto há pouco tempo também, quando eu vim para cá. E tinha um colega meu do secundário, do RVCC secundário que me facultou o referencial, as grelhas de validação com que trabalhava, todo o material de apoio e deu-me umas luzes, não é? Eu já conhecia o referencial de LC, já tinha trabalhado no curso EFA, é muito semelhante, não é? vamos adaptando. Mas foi com essa ajuda de um colega, com a partilha de instrumentos e tudo mais. Mas, também fiz formação RVC, fiz com... no centro... Vilela... algures... fizemos assim durante uns mesitos a formação." (E7)

Aquando do ingresso na iniciativa todos os formadores referem o referencial como um documento chave na preparação para as suas funções, muitos deles referem ainda os cadernos temáticos⁴ e a sua realização como preponderante no modo de apreender o saber fazer destas funções,

"O que me ajudou, essencialmente, nessa integração e nesse processo foi um caderno temático, que coincidiu com a minha entrada para essa entidade formadora. Tive que representar essa entidade

⁴ Os cadernos temáticos são um conjunto de materiais de apoio desenvolvidos por profissionais de vários centros incluídos na Rede Territorial de atuação do Centro de Novas Oportunidades ao qual pertencem. A construção dos cadernos esteve assente na partilha de materiais, modos de fazer e troca de experiências entre os intervenientes. Foram, ainda, desenvolvidos com o intuito de agilizar e harmonizar o trabalho desenvolvido pelos vários centros.

formadora num caderno temático, fui às escuras completamente mas também, fui aberto quando fui para o caderno temático, também conhecia o RC na altura era o que estava a organizar esse caderno temático, em Alpendurada, e referi logo 'R eu venho para aqui, mas eu estou quase a zeros nesta... não posso partilhar com vocês as experiências que tenho no RVCC porque eu estou novo lá'. E naquela reunião, com as várias opiniões, com os vários colegas de vários CNO's, eu absorvi aquilo tudo, mesclei e cheguei à Associação e reformulei aqueles instrumentos e foi muito mais fácil. Para esse caderno temático, embora eu fosse nervoso porque não sabia o que é que havia de dizer, não disse nada de jeito, mas foi gratificante. Para os outros formadores não foi gratificante, porque eu não contribui em nada, mas para mim foi bastante gratificante, contribui para a minha formação, para a minha... para o desenvolvimento do meu trabalho." (E5)

Estes testemunhos, ainda, nos mostram uma complexidade inerente ao início das funções desenvolvidas nos processos de RVC, para além de recorrerem à imersão nos materiais disponíveis, a formação institucional fornecida a vários dos formadores e a participação nos cadernos temáticos conduz a uma co-construção de saberes e saberes-fazer com a produção de materiais circuláveis, capazes de auxiliar outros profissionais ao desenvolvimento da sua prática. Há claramente aqui modalidades diversas de integração na profissão e de aprendizagem da mesma, que se misturam nos percursos destes formadores, mas que oscilam entre as lógicas mais escolarizadas e de hétero-formação e as lógicas de formação experiencial mais centradas na auto e co-formação, em que a mediação instrumental surge como importante.

É ainda referida a experiência de colegas para a utilização correta do referencial.

"Agora a questão que documentos me disponibilizaram foi isso? Sei lá, eu tinha só acesso ao referencial e à experiência dos outros formadores e aquilo que conversávamos e sabíamos perfeitamente que o referencial não pode ser levado taxativamente o que ali está escrito em relação aos adultos, sabíamos perfeitamente que tínhamos de desviar aquilo e arranjar estratégias de eles demonstrarem o que lá teriam sem ser usando aquela linguagem, que lá está, que logo para começar eles não percebem absolutamente nada e seria ponto de partida para desistirem do processo." (E8)

Este formador mostra-nos uma das formas que encontra para facilitar o seu trabalho, facilitando simultaneamente a compreensão do processo por parte dos adultos.

Uma análise detalhada sobre como os formadores se vêem no contexto do trabalho que desempenham teria de dedicar particular importância àquilo que os formadores têm a dizer sobre um dos principais instrumentos de trabalho que utilizam. Como foram referindo a propósito da integração no sistema, o referencial de competências-chave é um instrumento fundamental no desenvolvimento das actividades inerentes à função do formador, uma vez que é o documento que regulamenta os processos de reconhecimento, validação e certificação e porque é através dele que é possível para os formadores realizarem as suas actividades principais. Assim, sobre o referencial são assinalados muito mais pontos negativos do que pontos positivos, contudo há quem pense que o referencial está muito bem elaborado desta forma e em termos técnicos e pedagógicos corresponde às competências que por norma se deveriam identificar nos adultos no que respeita aos diversos níveis de escolaridade, no entanto, em termos práticos e de leitura não se adapta ao público-alvo, pois neste momento existe uma generalização dos processos,

"Penso que o referencial está correto, faz sentido, mas o tipo de formando que se aceitam para o RVCC nem sempre correspondem aquele referencial de competências." (E6)

Neste testemunho, encontramos já uma preocupação no que diz respeito à adaptabilidade do referencial ao público-alvo.

4.3.2. O REFERENCIAL POR ÁREA

Será importante analisar as opiniões dos diversos formadores acerca do seu principal instrumento de trabalho comparando as opiniões entre pares, pois cada formador tem, à partida, maior conhecimento da sua área. Deste modo a análise deste ponto é efetuada tendo em conta as áreas às quais os formadores estão afetos nas suas funções.

Assim, podemos verificar que os dois formadores de Matemática para a Vida que foram entrevistados referem que o referencial contempla grande parte do programa utilizado no ensino regular, e apontam o teorema de Pitágoras e as equações de segundo grau como assuntos que os adultos quase nunca utilizam na sua vida quotidiana, referem ainda a unidade de competência MV B3D⁵ como sendo dispensável, referindo mesmo

“E até o MV 3D é uma estupidez!” (E1)

Os formadores que exercem funções nas Tecnologias de Informação e Comunicação estão de acordo em que o referencial está desajustado da realidade, que é mais exigente do que o programa que é utilizado no ensino regular

“Estamos a ser mais exigentes com adultos, do que com... no 9º ano. Digamos, aquela equivalência, não está de igual para igual.” (E4)

Além disso referem, ainda, que existem competências na área que são possuídas por muitos adultos e que não são contempladas pelo referencial.

“Acho é que alguns programas não deviam ser exigidos. Outra coisa que às vezes se fala muito, agora nem tanto, mas houve uma fase... por exemplo, alguém tem conhecimentos de Photoshop, devia haver... não tem conhecimentos de Word, do Excel, e então devia-se valorizar esses conhecimentos que as pessoas têm, não é?” (E2)

Os formadores de Cidadania e Empregabilidade apresentam críticas sobre o facto do referencial utilizar uma tentativa de uniformizar a heterogeneidade natural dos grupos,

“É complicado o referencial, porque é uma uniformização de uma coisa que não é uniforme.” (E5)

deixando, pouca liberdade para incluir a experiência de vida dos adultos no reconhecimento das suas competências

“Não temos grande criatividade para avaliar.” (E6)

Relativamente a Linguagem e Comunicação, os formadores da área referem que o principal problema do referencial é o modo como está escrito,

⁵ MV B3D – Unidade de competência “Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva” do referencial de competências-chave da área de Matemática para a Vida, do nível básico equivalência ao 9º ano de escolaridade.

"Antes de mais, é a forma como está escrito. " (E3)

Destes testemunhos retemos a informação que relativamente às diferentes áreas as opiniões são diversas e divergentes, não sendo o referencial um documento consensual para aqueles que o utilizam diariamente, assim para cada área temos o seguinte:

- MV – o referencial encontra-se desajustado daquilo que é a matemática utilizada efectivamente na vida dos candidatos;
- TIC – por um lado é mais exigente, pois contempla uma unidade de competência não exigida no ensino regular, e por outro lado está desajustado pois existem competências que não são abrangidas por ele;
- CE – o referencial é limitador da criatividade e acção dos formadores, sendo uma tentativa de uniformização das experiências dos indivíduos;
- LC – a linguagem utilizada na escrita do referencial é desajustada da linguagem utilizada pelos candidatos o que se reflecte numa fraca interpretação daquilo que é pretendido.

Verificamos aqui que para os formadores das diferentes áreas a justificação sobre o ajustamento, ou não, do referencial se reporta a diferentes “alvos”: os formadores de TIC e MV apresentam os saberes analisados, os formadores de LC apresentam a linguagem dirigida aos adultos, e os de CE apresentam o referencial como limitador das suas próprias acções.

As opiniões explicitadas pelos entrevistados sobre o referencial reflectem-se, também, naquelas que consideram ser as maiores dificuldades na operacionalização do referencial. A noção de “operacionalização” constitui a expressão de um dos saberes profissionais centrais do exercício como formador, pelo que merece uma exploração do seu sentido, na medida em que nesse sentido se esconde uma definição do que é ser formador, ou seja, a operacionalização é o modo como os formadores fazem a mediação linguística entre o referencial e o seu trabalho. O que é valorizado na operacionalização? O que é sentido como mais difícil? A resposta a estas questões permitem

sugerir o que estes formadores sentem quer como mais significativo do seu trabalho como formadores no tempo em que não estão face a face com os formandos, quer como mais significativo de uma das suas actividades centrais: a decodificação do referencial. Assim, há quem sugira que a linguagem do referencial é a maior dificuldade, pois está desajustada do público ao qual se direcciona,

"Se o referencial for direccionado para um formador é óbvio que ele já vai ter que ter alguma bagagem, para compreender o que é pedido, mas se for direccionado para um adulto, para um candidato, então tem que ser reformulado. Nomeadamente a escrita, tornar a coisa muito mais clara e muito direta, porque aquilo que eu sinto nos adultos, e cada vez mais, porque neste momento estamos numa sociedade em que cada vez mais, há mais desempregados e há mais desempregados a serem direccionados para o RVCC e querem é fazer aquilo para poderem trabalhar, ou não sei... por outras oportunidades laborais e eles querem é fazer. E querem ser diretos e às vezes, um referencial que seja muito subjetivo acaba por lhes dar um pouquinho... vou usar uma expressão: dá-lhes um nó. Acontece. " (E3)

Por outro lado, a subjectividade do instrumento parece ser um dos pontos de maior convergência da opinião dos formadores, que remetem ainda para o esforço necessário na flexibilidade inerente a esta função. Aqui é importante este binómio: subjectividade – flexibilidade para caraterizar esta tensão em que o trabalho se desenvolve.

"É um bocado aquilo que eu já disse. Aqui a dificuldade, essencialmente... é justamente... o grau de subjetividade, porque muitos chegam lá aquela competência por um lado, outros chegam por outro, não é? Uns chegam pela via profissional, outros pelo percurso social, outros pela sei lá, pelos negócios... e esse é que é o principal problema, por isso é que eu acho que tem de existir, e existe, muita flexibilidade na operacionalização dessas competências. " (E6)

São ainda referidas como principais dificuldades o facto de neste momento os adultos que recorrem ou são obrigados a recorrer à iniciativa não serem possuidores de grandes competências como refere um dos entrevistados, formador na área das TIC,

"Ora bem, tento analisar o dossier, ver o que é que eles fazem no seu dia-a-dia... Sinceramente neste momento, não sei se foi pelo facto de ter acabado o programa onde eles podiam adquirir o computador, eles vêm, a maior parte... agora também é assim, agora recebemos muitos do centro de emprego, não é? Que vêm assim,

um bocadinho, forçados. Há para aí quê? Mais ou menos dois anos, as pessoas vinham com algumas competências, em termos de informática. Agora é... zero, mesmo!” (E2)

As principais dificuldades com que os formadores se debatem diariamente, nomeadamente no que diz respeito à operacionalização do referencial, são então a descodificação da linguagem presente no documento, o elevado grau de subjectividade presente na escrita do documento e o facto de os adultos, neste momento, não possuírem, segundo os formadores entrevistados, competências passíveis de serem reconhecidas, nomeadamente na área das TIC. Esta conjugação de factores complexifica o sentido de ser formador neste contexto, por um lado os formadores têm um referencial que regula o seu trabalho mas que se o seguissem *ipsis verbis*, negariam aos candidatos o acesso à concretização do processo. Por outro lado, no sentido de tentar cumprir com as indicações do referencial recorrem à formação complementar não como um recurso ocasional, mas como um recurso principal para a obtenção dos fins.

Os modos de operacionalização do referencial utilizados por cada formador dependem do tipo de organização instituída no centro onde trabalham e parece, também, depender da área de competências chave em que trabalham, bem como das questões que apontam como as maiores dificuldades. Ambos os formadores de TIC, começam por dizer que como nesta área não existem grandes competências e se vêem por isso obrigados a ‘desvirtuar’ o processo dando início à desmistificação na relação com as TIC em vez de efectuarem o verdadeiro reconhecimento de competências nesse domínio,

“Eu o que faço nas sessões é que começo logo por lhes dar... ensinar. Embora, as sessões não sejam para isso. Mas tento fazer isso para eles irem aprendendo alguma coisa. E se houver formações encaminho, o que também, às vezes não há aquelas que gostaríamos que houvesse.” (E2)

Há aqui uma tensão que ainda não foi explicitada: estes formadores por se encontrarem vinculados a um sistema em que a ideia de reconhecimento de saberes adquiridos é central, tendem a evitar fazer coincidir a sua acção com a de alguém que “ensina” algo (apenas reconhecem....), sendo que estes são os desafios da prática quotidiana, como neste caso claro

dos formadores de TIC, em que os limites dos procedimentos exclusivos de reconhecimento se manifestam. Neste caso, reemerge então uma outra componente da acção profissional dos formadores que os aproxima do que será uma representação mais tradicional do seu trabalho, e onde a dimensão relacional é também importante.

Ambos os formadores de LC dão particular importância ao tempo que passam a tentar explicar o que se pretende e referem mesmo que

"não sei como é que funciona noutros centros, mas no meu centro nós reformulamos aquilo para poder entregar ao adultos para eles se organizarem. Nós criamos uma nova tabela, tendo em conta tudo aquilo que nos é pedido, mas de uma forma muito mais clara. "
(E3)

Os formadores de CE dão particular ênfase à sua interpretação do referencial, mas remetem muito para o trabalho de equipa realizado para definir a estratégia do centro,

"Mas, principalmente no RVCC, digamos que criamos nós uma estrutura de funcionamento, tendo por base a equipa que constitui o corpo técnico, a equipa técnica do CNO: profissionais de RVCC, o próprio coordenador e os formadores. " (E6)

Um dos formadores de MV explica mesmo quais foram as decisões base para o funcionamento da sua entidade

"Nós aqui decidimos, porque isto muda de centro para centro, que em relação aqueles itens todos que lá estão a gente considerava validada uma pessoa que validasse 50 % daqueles itens, foi a decisão aqui. De maneira que eu tenho, por exemplo, na matemática ou no equipamentos e sistemas técnicos, não é, aqueles itens todos e ora bem, depois se eles validarem e se mostrarem competências em metade deles, a gente valida-os, eles têm que validar 50 % daquilo. E obviamente que eu em matemática, matemática é o eterno problema pelo seguinte, não é tanto nas outras, mas a matemática é sempre uma experiência totalmente negativa que ele vêm, é sempre muito medo, e tal e essas coisas todas... E então o que é que eu fiz, faço assim uma pequena vamos lá ver, um pequeno resumo, um pequeno apanhado, sobre aquilo que eu acho que são as competências que eles têm que provar. " (E1)

A operacionalização do referencial é definida pelos centros e pelas suas equipas técnico-pedagógicas num trabalho conjunto de explicitação daquilo é pretendido dos candidatos, uma das grandes preocupações é a simplificação da linguagem de modo a que esta se torne mais acessível e

existe uma necessidade dos formadores de ensinar os adultos, nomeadamente na área de TIC, apesar de reconhecerem que esta situação acaba por desvirtuar o processo em si. Verificamos então dois aspectos importantes neste momento:

- i) há simultaneamente estratégias profissionais individuais e colectivas no modo como se gere a relação dos adultos com o referencial;
- ii) a este nível os formadores parecem construir-se mais no interior das suas equipas do centro do que haver uma definição que transcenda os centros e seja comum a vários, o que parece contraditório com a importância anteriormente atribuída às estratégias que pressupunham uma oxigenação do trabalho de cada centro através do trabalho colaborativo com outros centros (cadernos temáticos...), mas que talvez se tenha perdido no tempo por razões diversas, designadamente a pressão das metas, a transformação dos públicos, enfim os constrangimentos inerentes ao momento em que se vive.

4.3.3. ESCOLARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: UM MAL NECESSÁRIO

Um dos assuntos que mais controvérsia provocou ao longo das entrevistas foi a questão da escolarização como um modo de ultrapassar as dificuldades apesar de desvirtuar os objetivos do sistema. Esta questão da escolarização como mal necessário é um analisador excelente da tensão que estes formadores vivem entre a representação tradicional do que é ser formador e as necessárias adaptações quando estes se inscrevem num dispositivo de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Experienciais. Por um lado, temos a influência clara dos sistemas de ensino tradicionais e, por outro, as imposições explicitadas pelos organismos que definiram os processos de RVC e a vontade dos formadores em cumprir com essas orientações.

Assim, relativamente a este assunto, as opiniões são diversas e até divergentes. Se, por um lado, há quem seja totalmente contra a escolarização nestes processos, apresentando razões do ponto de vista dos formadores e dos formandos,

"A noção que eu tenho disso é assim, por mais que uma pessoa se esforce eles nunca vão perceber e é aquela questão, chegas ao fim de uma sessão em que estamos a fazer umas fichinhas de trabalho com eles e uma pessoa sente-se impotente porque achamos que estivemos ali a falar e eles não compreenderam nada ou pouco compreenderam. Se estivermos pura e simplesmente numa sala, eu no quadro a explicar e a fazer algumas coisas e eles no lugar a tentar fazer por eles, eles não conseguem porque depois também não conseguem alhear-se, até porque estão cansados de um dia de trabalho, não conseguem chegar ali ao fim do dia e estar ali a pensar, logo para começar a ler com atenção o enunciado para ver o que lhes é pedido, eles nem sequer têm essa capacidade. E estão ali só para passar o tempo, ao estarem no processo escolarizado estão ali só a passar o tempo e a marcar presença e para mim como formadora também era desgastante. Era, porque no início ainda fizemos algumas turmas com processo escolarizado e era desgastante, porque uma pessoa chega ao fim e sabe que não lhes valeu de nada vai ficar pura e simplesmente arquivado no dossier, aquilo não lhes valeu de nada porque eles acabaram por não compreender nada e eu, formadora, acabei por sair dali tão cansada como eles, por me esforçar por lhes explicar, a única recompensa que eu tinha é que acabava por perceber que eles não estavam a compreender nada e acabávamos eventualmente por conversar e estarmos a trocar partilhas de experiência, normalmente." (E8)

Há ainda quem veja a escolarização como um mal necessário ao qual se tem de recorrer para complementar os objectivos do sistema,

"Um bocado. Por exemplo, no centro onde estamos eles têm de apresentar... a unidade A recorro muito à história de vida deles. As restantes, praticamente... um caso ou outro é que tem na história de vida. Por exemplo, a unidade C que é processamento de texto ao exigirmos que eles apresentem o portfólio em computador aí estão as competências, não é? E mais, e por vezes competências que estão no portfólio, não está muito na história de vida, mas estão lá. Há muitos adultos que gostam de colocar fotos antigas que ainda só têm suporte de papel, e por algum motivo tiveram que utilizar os equipamentos para as colocar em suporte digital. Muitos deles depois escrevem que utilização fazem do telemóvel ou da máquina fotográfica digital. São estes pequenos exemplos que vou dando durante a descodificação que eles podem fazer para mostrar competências." (E4)

E finalmente, quem ache que é a única solução para algumas questões, nomeadamente para comprovar alguns critérios de evidências,

"O que eu faço... arranji uma fichazita aí com umas sequências numéricas e umas sequências geométricas, ajudo a fazer e tal, tal... eles põem aquilo, fica no PRA e pronto está o MV 3D. "
(E1)

Este entrevistado é o mesmo que diz que este módulo não é de todo pertinente, analisemos tendo isso em consideração: os formadores no processo de descodificação e interpretação do referencial e na sua contextualização face aos adultos com quem trabalham realizam este processo de definição do que entendem como modalidades pedagógicas adequadas ou não adequadas, sendo que é nesse contexto que o desenvolvimento de um processo mais escolarizado surge por vezes como pertinente, os elementos não passíveis de serem encontrados na vida dos adultos são remetidos à escolarização, pois esta é a forma que os formadores encontram de evidenciar estas competências.

Os testemunhos aqui apresentados acerca da escolarização demonstram uma variedade grande no modo como os formadores encaram as obrigações presentes no documento orientador: se por um lado a escolarização é um processo desgastante para os formadores, e mesmo para os adultos, por outro lado, é a única forma de conseguir evidências sobre a utilização de algumas das competências chave presentes no referencial.

4.3.4. MELHORAR O REFERENCIAL

Como este documento é fundamental no desenvolvimento das actividades dos formadores, existem sugestões de alteração que são indicadas por vários formadores, no sentido de incluir e/ou excluir alguns critérios de evidência, no sentido de tornar o processo mais adaptado à realidade dos adultos que o procuram,

"Pois, já lhe disse que para mim, o MV3D não devia de existir. Isso não, isso era de sair logo, pôr um bocadinho de probabilidades... O referencial está bom, realmente aí há uma exigência muito grande em termos de sugestões que eles lá põem a gente dar equações de segundo grau, sistemas de equações e tal... isso assim no dia-a-dia, não..." (E1)

As sugestões de alteração mais concretas são efetuadas pelos formadores das áreas mais técnicas e específicas,

"Mudaria algumas coisas. Principalmente na área das TIC, em vez de estarem ali logo a mostrar as suas competências, como isto é uma área mais recente para a maior parte dos adultos, inicialmente deveria haver uma formação nessa área e sim depois ir de encontro ao referencial. Estamos a falar numa percentagem de para aí 90% das pessoas, que os seus conhecimentos em TIC são quase zero. E estar logo a exigir uma certificação sem eles primeiro terem formação é muito complicado." (E4)

Os formadores de MV e de TIC apresentam sugestões concretas de melhoria do referencial, não dando tanto ênfase à subjectividade inerente a este documento, remetem para alterações específicas de incluir e/ou excluir elementos que façam com que o documento se possa aproximar daquilo que é a vida real dos candidatos, tendo em conta as suas competências, ou falta delas, sem prejudicar a exigência com que caracterizam o referencial existente.

4.4. TRABALHO COM OS COLEGAS

As definições do funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades explicitadas na Carta da Qualidade⁶ implicam uma articulação constante entre os vários membros das equipas técnico-pedagógicas. Assim verificou-se que a constituição da equipa é muito diferente nos diversos centros, existem centros onde há um formador por área que trabalha sozinho, há centros onde dois formadores partilham responsabilidades na mesma área tomando decisões em conjunto, existem ainda centros em que alguns formadores se encontram a tempo inteiro e outros a meio tempo. Apesar da diversidade do tipo de organização existente, um dos pontos a que os formadores dão mais importância é ao trabalho de grupo.

A maioria dos formadores refere as reuniões como momentos importantes para a organização do trabalho e partilha de experiências, em alguns casos com periodicidade definida,

"Temos reuniões frequentes, temos sempre mensalmente, no mínimo uma em que discutimos... Temos uma geral e temos outra, portanto, da equipa técnico-pedagógica. Uma geral com o nosso diretor, e depois temos uma só com o CNO, onde nós discutimos sei lá a alteração das atividades, falamos em questões de... se há algum problema ou quê e tentamos abordá-lo de forma a tentar arranjar uma solução." (E2)

⁶ No capítulo *Requisitos de estruturação do trabalho*.

Contudo, nem todas as opiniões são semelhantes e há mesmo quem considere que o trabalho em equipa não existe, nem sequer faz sentido neste contexto,

"Não. Olha, para começar é assim, nós como professores não há grupo de trabalho e como não há grupos de trabalho, quando passei para a formação também eramos basicamente professores, também não havia grandes grupos de trabalho, não há muito grupo de trabalho, acerta-se aquilo que é importante e aquilo que... portanto, a linha orientadora, mas depois para além da linha orientadora cada um tem a sua margem de trabalho, a sua margem de personalização do trabalho que está a fazer. Não tem que ser rigoroso, naquilo que se faz, não é uma questão de ser rigoroso, temos uma linha orientadora, mas depois para além da linha orientadora, podemos afastar-nos mediante, também, o nosso... aquilo que nós fazemos a nossa interpretação, sei lá como é que te hei de dizer isso..." (E8)

O antagonismo de opiniões expressadas nestes dois testemunhos poderá estar relacionado com a antiguidade nos processos e ter por base o histórico profissional dos entrevistados. O E2 não é professor, trabalha num contexto de instituição privada e, de todos os entrevistados, é aquele que apresenta maior antiguidade nos processos de RVC, a sua longa experiência nesta área fornece-lhe, talvez, uma visão diferente daquilo que deve ser o funcionamento do centro, pois ao longo de 11 anos de experiência é inevitável conhecer profundamente aquilo que se realiza todos os dias. Por outro lado o E8 é professor em escolas básicas, contudo afeto a funções de CNO privados em part-time, tendo passado por várias instituições nos últimos cinco anos, desde que participa nestes processos. O facto de trabalhar em part-time, refere mesmo 'como atividade complementar', e o facto de ser um trabalhador quase que ocasional, contribuem para que encare este trabalho como um trabalho solitário e não de grupo. Em primeiro lugar, estas lógicas de trabalho diferenciadas têm a ver com a própria "cultura" dos diversos centros, para além disso é que poderá de facto estar associada e ser ou não potenciada, quer pelas trajectórias anteriores e a sua "mistura" em equipas de trabalho mais ou menos homogéneas ou heterogéneas a esse respeito, bem como com o exercício da profissão a tempo inteiro ou parcial.

O trabalho de grupo é dependente das boas relações que os elementos do grupo estabelecem e partilham entre si. Deste modo a grande maioria dos entrevistados vê nas relações pessoais entre colegas um ponto de partida para o bom funcionamento e desenvolvimento do trabalho, facilitador do atingimento dos objectivos do próprio sistema,

"É um grupo e funciona muitíssimo bem. Que isso é outra das exigências do CNO, se a equipa não é uma equipa que se dá bem, até no relacionamento pessoal e essas coisas todas... a coisa não funciona." (E1)

"Sim, sim, sim. Até porque há atividades que podem ser transversais, um bocadinho, às várias áreas. Sem dúvida. Acho que no CNO e em qualquer..." (E2)

Para além de, de um modo geral, verem com bons olhos o trabalho de equipa, a maioria dos formadores entrevistados considera ainda que o trabalho de equipa e de grupo ganharia com o alargamento desse grupo de uma forma mais geral. A troca de experiências com outros colegas da mesma área e que possuem as mesmas funções laborais é vista como um métodos de enriquecer os modos de saber fazer nestes contextos de reconhecimento de competências.

Os formadores referem que o trabalho desenvolvido nos centros por parte da classe entrevistada

"Ganharia muito, claro! Ganharia muito!" (E8)

com a troca de experiências. Esta troca é fundamentalmente associada à realização dos cadernos temáticos, desenvolvida pelas redes territoriais, que para uns foi determinante no ingresso nesta iniciativa,

"Aí, sim, não há dúvida nenhuma. Acho que... eu só fui a um, mas naquela fase da minha vida em que precisava, por acaso de um caderno temático para trocar essas experiências, o que me foi facilitado por esse caderno. Mas mesmo agora, que já estou mais introduzido, acho que esses encontros de formadores para um melhor desenvolvimento destes processos acho que também é fundamental." (E5)

e que, por outro lado, é enriquecedora para o desempenho das suas funções e para a uniformização das práticas levadas a cabo por todos os centros.

"Ah, os cadernos... Deve ter conhecimento da rede territorial. Pronto... e nós cá tivemos um caderno. E por acaso uma das coisas que... nós tínhamos um objetivo e o que eu reparava nas sessões é que se falava mesmo: 'olhe, no meu centro faz isto...', 'ai, no meu faz-se aquilo', 'eu a matemática faço isto', havia ali muito a troca de ideias. E mesmo as pessoas queixavam-se que, realmente faltava isso. Acho que é importante, claro que sim. Até para haver uma uniformização de procedimentos, não é? Porque às vezes o que se ouve dizer é 'ai, naquele CNO não exigem isto' ou 'são mais exigentes' ou 'não são tão exigentes'. E eu acho que é importante até para haver... Para trabalharmos todos da mesma forma, que isso também é muito chato." (E2)

Para além da troca de experiências entre formadores conduzir a um melhor conhecimento de diversos modos de saber fazer, inevitavelmente conduz os centros a uma uniformização de procedimentos, quase que sentida como necessária para conferir rigor e credibilidade aos processos desenvolvidos pela rede.

4.5. TRABALHO COM OS ADULTOS

Fundamental nestes processos são os próprios adultos, pois sem eles não haveria sistema, e portanto o ponto de vista dos formadores sobre as relações de trabalho e pessoais que estabelecem com os adultos deverá ser analisado com atenção.

4.5.1. FALTA DE MOTIVAÇÃO E REVOLTA

Como maiores dificuldades, os formadores, apontam o facto de neste momento os centros estarem a receber adultos que vêm encaminhados pelo centro de emprego, enunciando até três fases distintas na INO,

"A maior dificuldade que eu sinto, é difícil... porque... agora... agora está a aparecer dificuldades. Numa primeira fase, os adultos vinham para aqui porque queriam voltar, e todos eles estavam interessadíssimos e aquilo era, corria às mil maravilhas. Agora entramos numa segunda fase em que estão aqui... E depois há outro aspeto, o primeiro e segundo ano foram mais fáceis porque são aquelas pessoas que são as primeiras e são aquelas que têm mais confiança e que sabem já alguma coisa, e pronto. Passada a validação desses começaram a aparecer pessoas que vêm por arrastamento, sabem que fulano de tal fez 'ah, porque é que não vais também tentar', embora ele por si já não o fizesse, não tentasse porque se sente pouco à vontade, portanto começaram a aparecer pessoas que é mais difícil, já numa segunda vaga. E agora está a aparecer uma terceira vaga, que é mais difícil de todas que são aqueles que vêm do subsídio de desemprego e eles próprios dizem 'estou aqui porque se não perco o subsídio de desemprego'. Esse, é que é difícil motivá-los..." (E1)

Muito mais do que estarem preocupados com o facto de os adultos estarem obrigados neste processo, é ainda ponto de preocupação por parte dos formadores a revolta que o público evidencia relativamente ao momento de crise que atravessa a iniciativa,

"Eu sinto que a maior dificuldade é agora. Como falei, nós temos os 'obrigados', o que eu costumo dizer é que estamos na fase dos revoltados. E revoltados duplamente, isto porquê? Porque se antes eles eram obrigados a frequentar o RVC, ou o RVCC, porque não estavam a trabalhar, com o fecho recente dos 100 centros, nós temos os revoltados duplos. Que são revoltados porque foram obrigados a ir para um centro e depois tiveram que sair a meio para outro centro, que se calhar até nem é na zona onde eles moram, mas foram para ali porque é o centro mais próximo, e porque têm de fazer outra vez uma série de sessões, e porque têm de mostrar outra vez aquilo que já... estás a perceber? Que já aprenderam e por isso é que costumo dizer que são os revoltados duplamente. Por mais que no fim adorem, e querem voltar e fazer outras coisas, porque normalmente é o que acontece, mas tem sido muito complicado... por mais que uma pessoa explique a mais valia, e que nós de facto, estamos ali para ajudar, a fase de adaptação ou readaptação ao programa é muito complicada." (E3)

A heterogeneidade característica dos grupos é também apontada como uma dificuldade, assim como o atraso nos processos decorrentes do ritmo ser marcado pelos adultos, mas fundamental é mesmo a dificuldade de motivar os participantes nos processos,

"Olhe, sou-lhe franca, não tenho assim nada de especial a apontar, é mais a questão mesmo técnica de os motivar para a leitura, abrir um bocadinho os horizontes. Às vezes é 'não leio, não leio e não leio', são teimosos, às vezes são muito teimosos, e é preciso um bocadinho mais de paciência para lá chegar. Mas como, lá está, temos uma boa equipa, os meus colegas também vão noutros momentos também incentivando, incentivamos todos uns aos outros e eles acabam por ser mais flexíveis e acabamos por conquistar o adulto. Tanto que, quando eu comecei nem pensar, não me apresentavam livros, nem pediam ajuda, não era feito por eles, hoje em dia trazem os livros para as sessões, e dizem que estão a ler este, e que alguém aconselhou aquele e querem ler até ao fim, e dão provas que realmente o fazem." (E7)

No entanto, nem todos apresentam dificuldades, alguns formadores vêem o processo como uma alternativa positiva às dificuldades que os adultos atravessam nas suas vidas,

"Mas sabe o que é que acontece? No início eles vêm um bocadinho contrariados, mas depois com o decorrer das sessões eles gostam e uma coisa que, eu por acaso, pessoalmente fico feliz é

que muita gente vem, ou com depressões ou não sei quê... então aqui acabam por, não digo ficarem curadas, mas acaba por ser um escape." (E2)

Mas mais uma vez o que é acentuado pelos formadores é a gratificação pessoal e profissional que sentem com os processos de adultos que aderem aos processos e com o reconhecimento dos resultados que estes têm nos próprios adultos.

As consequências da crise nacional, quer a nível da iniciativa, quer a nível das condições socioeconómicas que se vivem no momento presente condicionam a disposição com que os adultos encaram os processos, no ponto de vista dos formadores. Contudo, o processo também é encarado como uma alternativa para ultrapassar as dificuldades que os adultos vivem, podendo dar um novo ânimo aqueles que participam no processo.

4.5.2. MOTIVAR PARA O PROCESSO

Para os formadores entrevistados as dificuldades são ultrapassadas com muita paciência, sendo principalmente um trabalho pessoal, os formadores referem a necessidade de se colocarem no lugar do adulto, a realização constante de exercícios de respeito pelo ritmo de cada um e referem a multidimensionalidade da função do formador nestes processos,

"Ora, essa dificuldade... por ser uma dificuldade não é fácil. Mas sempre em sessão, tento ser observador dos adultos, e através das expressões e da conversa com o adulto, que vou mantendo com vários, para não canalizar isto só para um falador, canalizar para todos a conversa e o diálogo, só assim é que consigo compreender o adulto e através dos exercícios, não é? É que consigo compreender o adulto e as dificuldades que tem e as vivências que tem. Aí, vou trabalhando, vou-me desdobrando e acabo por ser, nesse momento, se calhar... multiformador, não é? Porque me desdobro para os diferentes adultos." (E5)

Nem todas as dificuldades são passíveis de serem ultrapassadas e, portanto, também se reconhece que muitas vezes não há motivação possível,

"Eles estão um bocado contrariados, alguns não consigo mesmo motivar, por mais que diga 'aproveitem, que isto é uma oportunidade e tal', 'ah, não preciso, tal, tal, tal'. O que é que quer eu faça? Há uns que é difícil mesmo, os outros lá vão..." (E1)

A relação pessoal que os formadores estabelecem com os adultos parece ser um veículo para ultrapassar as dificuldades e conseguir motivá-los

para o processo e torná-los abertos às experiências decorrentes do trabalho desenvolvido. Apesar do esforço existente, por parte dos formadores, para a motivação dos adultos, aqueles reconhecem que nem sempre é possível atingir o mínimo de motivação necessária.

4.5.3. GRATIFICAÇÕES DAS FUNÇÕES

Apesar de todas as dificuldades apresentadas e das tentativas, muitas vezes infrutíferas de as ultrapassar, as gratificações que o trabalho desenvolvido por estes profissionais lhes proporcionam parecem ser preponderantes na realização e desenvolvimento destes processos. Assim, as gratificações relacionadas com este trabalho são o facto de constatarem que os adultos efectivamente conseguem concretizar o atingimento de uma nova etapa que sem este processo não seria possível,

"É eles conseguirem. Ainda hoje em situações de sessão de júri, uma pessoa pensa 'como é que é possível?', pessoas com tantas competências mas por algum motivo tiveram de ficar com a quarta classe, porque eram muitos irmão e tiveram de ir trabalhar para comer, que é um bocado assim, quase todos, sem ser a malta mais nova que é por preguiça ou por não lhes apetecer continuar a estudar, e depois acabam por procurar as novas oportunidades. De uma forma geral, é ver conseguido o atingir dessa meta, pessoas que não tiveram oportunidade." (E3)

Uma outra gratificação apontada é o reconhecimento do papel do formador, em oposição ao papel não apreciado, de um modo geral, do professor,

"Para já eu acho que eles valorizam mais o papel do formador, não é? Estão ali, vêm o formador de maneira diferente, está ali a fazer o trabalho dele, do que se fosse um professor. E saio de lá mais satisfeito. Dá a sensação que eles aprendem mais, estão mais interessados do que os próprios alunos. " (E4)

Esta opinião é pertencente a um dos formadores que é professor numa escola do ensino básico e desempenha funções como formador em cursos profissionais.

Como gratificação é, ainda, apontada a oportunidade de aprender com quem tem saberes não pertencentes ao domínio escolar, e com isso realizar um enriquecimento próprio, como nos diz um dos formadores,

"Gratificações, eu não tenho gratificação nenhuma. A única gratificação que eu tenho é ter novas experiências, de facto. Aprender com pessoas que estão ligadas ao mundo do trabalho, que são pessoas pouco escolarizadas mas que têm um saber acumulado muito importante e que acabam por nos ensinar sempre alguma coisa. Penso que a única gratificação é aprender com eles, não é? Não tenho mais nenhuma gratificação." (E6)

Mas o sentimento que parece ser o mais dominante é saberem-se parte de processos de mudança e alteração na vida de outros, quase como que atores nas mudanças da sociedade,

"A troca de experiências, o poder motivar alguém, o poder transformar a vida de alguém, eu acho que nós desempenhamos esse papel. Acabamos por ter essa gratificação, acho que sim. Nós compreendemos que eles se sentem mais, com a autoestima muito mais elevada, que lhes damos atenção, porque muitos deles andam cheios de medicamentos para as depressões e tudo mais, e vem para cá e vêem que, de facto, há quem esteja com eles, quem se preocupe porque queremos que o trabalho seja feito. E estamos ao pé deles, e tentamos ajudar e tudo mais, e de facto, até se emocionam e tudo mais, portanto nós vemos que conseguimos fazer a diferença. Nem que seja aquele bocadinho, não é? Depois incentivamos a continuar, ou seja, é pelo alento que conseguimos transmitir aos adultos. Acho que é essa a maior gratificação." (E7)

Neste testemunho verificamos ainda uma dimensão quase terapêutica que os formadores reconhecem no seu trabalho. As gratificações reconhecidas pelos formadores estão todas relacionadas com a evolução, quer dos adultos, quer do seu próprio papel e até mesmo com a evolução da sociedade em si. Por um lado, apontam a evolução dos candidatos que culmina na conclusão de uma etapa e referem o reforço da auto-estima dos mesmos. Por outro lado, reforçam uma visão mais positiva que os adultos desenvolvem sobre a sua profissão e ainda clamam aprender com quem possui saberes diversificados.

4.5.4. EXPECTATIVAS E NECESSIDADES

Estes processos podem ter um impacto enorme nos protagonistas que trabalham nesta iniciativa, mas é importante saber se o trabalho desenvolvido corresponde às reais expectativas e necessidades dos adultos que recorrem às Novas Oportunidades.

No que diz respeito às expectativas dos adultos, os formadores pensam que estas são definidas por cada um e portanto existe sempre desadequação entre aquilo que esperam e aquilo que o processo é e

concretiza tanto pela positiva como pela negativa. Assim verificamos que as opiniões são diferentes e muitas vezes divergentes. Muitos adultos estão à espera de encontrar a 'escola' tal como ela era, pois desconhecem o processo, e por isso vêm as suas expectativas defraudadas,

"As expectativa, não sei... porque consoante o adulto eles chegam lá... porque uns chegam lá à espera de encontrar a escola e de facto não é... é um reconhecimento de competências, é diferente. Eles não têm que ir lá todos os dias ter aula de português, ter aula de inglês, ou de matemática, ou o que quer que seja. Portanto, nem sempre as expectativas são as mesmas, agora..." (E3)

Por outro lado, as expectativas parecem ser atingidas quando se encara como um dos objectivos fundamentais do processo, o aumento da escolarização da população, mas não se deve confundir o aumento da escolarização com os objectivos que são associados às Novas Oportunidades, mas que não são reais. Isto é, o aumento do nível escolar da sociedade portuguesa não tem como objectivo último permitir que todos os cidadãos tenham acesso ao ensino superior, aliás o que se pretende é adequar o nível de certificação escolar às competências presentes na população. Tendo em conta que, neste momento, a escolaridade obrigatória no nosso país é o 12º ano de escolaridade, a grande maioria da população está, e continuará, longe desse patamar, pelo que um dos objectivos da iniciativa é mesmo diminuir esta distância.

"As expectativas deles, julgo que sim. Porque vamos lá ver, na minha opinião a finalidade disto é desbloquear situações profissionais que estão estranguladas. E isto é o ideal para isso, porque repare numa coisa, quem tenta denegrir a imagem dos CNO's, 'ah, e tal, ficam como 12º e podem ir para a universidade'. Eu posso dizer pela minha experiência e em quatro anos já devem ter passado por aqui 700, 800 alunos, se houve um ou dois, mais dois ou três no máximo que me falaram que eventualmente (nem me disseram que iam para a universidade) 'professor agora sou capaz de um dia pensar', repare isto em 800, dois ou três, não tem qualquer significado." (E1)

O que pode ainda justificar a afirmação de um dos formadores que parece elucidar que as expectativas nas Novas Oportunidades são defraudadas pelos falsos objectivos associados à iniciativa, e que dão uma ideia errada a toda a população, participante ou não nos processos,

"Olhe, a minha opinião é que, em termos gerais, as Novas Oportunidades não estão à altura das expectativas, em termos gerais. Mas do meu ponto de vista, estão. Estão porque, precisamente, eu fui para este projeto às escuras e não percebia nada, e cada vez penso mais que esta forma de formação é importante porque há muitas pessoas que têm trajetos de vida exemplares enquanto cidadãos, enquanto vencedores, profissionais em todas as áreas, portanto, faz sentido dar-lhes esta oportunidade. Agora, e voltando um pouco atrás, considero que há uma minoria, que considero deve ser aí uns 9, 10 %, da nossa população que está em condições para fazer um processo RVCC, para ir para as Novas Oportunidades, todos os outros que vêm aí para o RVCC, muitos deles não tem trajeto para vir para o CNO, só que o que é que acontece, os CNO's foram criados e como há esta situação de fazer valer a todo o custo os CNO's porque isso dá empregos, dá postos de trabalho às técnicas e alguns formadores, não é o meu caso porque eu sou professor aqui não é? Mas se o CNO foi criado, das duas uma ou nós limitávamos de facto o acesso às novas oportunidades a esses 9 ou 10%, que eu considero que são as pessoas que têm requisitos para isso, não é assim, e passados três ou quatro meses fechávamos o CNO, porque não havia número de formandos suficientes, não é assim, não havia fechávamos o CNO. Nós, pronto, não fomos por essa via, procuramos alargar a bitola do acesso ao CNO e estamos a receber toda a gente. Toda a gente que queira vir, que queira fazer a formação. Desde jovens, enfim, que tem um curto trajeto de vida a outras pessoas já mais adultas, algumas reformadas já, mas que têm um trajeto de vida exemplar, não têm problema nenhum. Eu tenho aqui um senhor, que é presidente aqui da associação, presidente da associação para o desenvolvimento do bairro João Paulo II, que está reformado mas tem um trajeto de vida espetacular, sindicalista, trabalhador, sempre ligado às associações, formou os filhos, tem família digamos que sólida, tem um trajeto de vida de facto, é claro que este senhor adquiriu muitas competências, e muitas delas vão ao encontro do nosso referencial. Por isso eu digo que há uns 9, 10 % de pessoas que estão talhadas para o RVCC, não é assim? Agora abrir o RVCC a toda a gente que quer já acho que é demais, e o que se tem feito agora é abrir o RVCC a toda a gente que quer, precisamente porque o que está em causa, hoje em dia, é a sobrevivência dos CNO's e de garantir os empregos de um conjunto de jovens, como você, não é? que temos aqui e a gente gosta muito delas, não é? e que é sempre muito chato elas irem para o desemprego, não é?" (E6)

Este testemunho mostra uma diversidade de sentimentos e opiniões relativamente às expectativas criadas em torno da iniciativa. Primeiro, o formador refere-se à sua própria expectativa aquando do ingresso na iniciativa e reconhece que essas expectativas foram alteradas com o decorrer do tempo e consequente envolvimento no trabalho. Por outro lado, denota-se uma preocupação, já atrás referida, com a exagerada abertura dos processos à população em geral, e não apenas para os candidatos que efectivamente

possuam competências a ser reconhecidas. Finalmente, este formador evidencia, também, uma preocupação com a utilidade que os centros têm em criar e manter postos de emprego de profissionais da área.

Há ainda uma terceira opinião em que o formador acredita que as expectativas são não só correspondidas, como superadas,

"Eu acho que este processo surpreende os adultos. Acho que eles vêm com uma ideia e, entretanto, como eu tinha dito há bocadinho, eles depois entretanto ficam todos animados e eu acho que supera as expectativas deles. " (E2)

Relativamente às necessidades dos adultos, as opiniões dos formadores são, também neste caso, diversificadas e, por vezes, contrárias. Temos opiniões que nos revelam que as necessidades dos adultos não são minimamente satisfeitas com este processos, pois, mais uma vez os reais objectivos do processo estão desfasados daquilo que são considerados os objectivos associados à iniciativa,

"Ah, não, porque a necessidade deles, atualmente, é conseguirem ter uma via para obter um emprego, não é? Eles pretendem, alguns sim, porque eles vêm cá para ter o 9º ano, ou B3, para tirarem o CAP na área profissional, não é? Porque nós trabalhamos com adultos à noite que estão empregados, não é? Esses sim, as necessidades que eles têm também conseguem ser colmatadas, agora os que estão no diurno não porque estão desempregados, eles queriam que depois de terem a declaração a dizer que têm o B3 que fossem a um empresa e lhes dessem um emprego. Mas infelizmente, isto é um assunto muito mais complexo e não é assim tão simples. " (E7)

Há, contudo, opiniões que evidenciam que para além de corresponderem às reais necessidades dos adultos, os processos de RVCC correspondem às reais necessidades do país,

"Sim, e do país! E do país. Até porque a escolaridade obrigatória neste momento não é o quarto ano, como já foi, nem é o 6º como já foi e já nem é o 9º! Portanto, eu acho que é assim, se este programa que em França já existe para aí há 20 anos se já tivesse chegado mais cedo melhor era, melhor era... portanto acho que sim, é uma mais valia." (E3)

Observando as respostas dos entrevistados, relativamente a estes dois itens, a correspondência e adequação dos processos às necessidades e

expectativas dos adultos, denota-se uma certa confusão entre aquilo que são efectivamente os reais objectivos do sistema e quais deveriam ser ou filosoficamente serão. As opiniões dos formadores parecem oscilar entre os seus ideais profissionais e as realidades da conjuntura desta iniciativa. Para além disso, nos modos como os formadores se referem à adequação do processo às realidades dos adultos e, principalmente, face às suas expectativas há modos distintos de se definirem como formadores, por um lado encontramos os formadores que vêm no trabalho desenvolvido um modo de se alterarem mentalidades e modos de pensar a situação de cada um, por outro lado verificamos um pragmatismo associado às necessidades de se ‘desbloquearem as situações profissionais’ destes adultos. Estas duas opiniões distintas estão, também associadas às idades dos formadores entrevistados. Os formadores mais novos possuem uma visão mais relacionada com as questões filosóficas ligadas aos reais objetivos do sistema, enquanto que os mais velhos se centram na capacidade que os processos terão, ou não, de coadjuvar na resolução de situações de desemprego nas quais se encontram uma maioria dos adultos que recorrem ao sistema.

4.6. PROFISSÃO “FORMADOR”

Muito além das relações que os diversos formadores estabelecem com colegas, adultos, até mesmo com os instrumentos de trabalho e os modos de trabalhar é importante compreender o que é para cada um a profissão que, ainda que alguns num registo de complementaridade, desempenham neste momento.

Inicialmente os entrevistados foram questionados sobre o que aprenderam para se tornarem formadores neste sistema. As respostas são variadíssimas, contudo parecem girar em torno da aquisição de capacidades e competências adquiridas que favorecem o desempenho das funções, como nos diz um dos entrevistados,

"Eu acho que aprendi a ser mais flexível, mais paciente, e realmente a ter que reajustar a minha forma de trabalhar. Tive que fazer algumas cedências, também. Mas acho que saí, mesmo assim valorizada, porque ter que nos adaptar a outro contexto, não é? contexto totalmente diferente, realmente... mas sempre me encorajou, e adorava continuar. Mas lá está eu já trabalho há alguns anos, desde 2003. Portanto, eu acho que fui ganhando, naturalmente, esse tipo de ferramentas para conseguir também lidar assim com eles." (E7)

Os entrevistados enfatizam, também, aprendizagens não relacionadas com a profissão, mas com o saber estar, pois aprenderam a ter um segundo olhar sobre as pessoas e as situações de vida que vão conhecendo e analisando, importa referir que os entrevistados defensores desta opinião são os mais novos,

"Eu aprendo muito com as experiências deles e se calhar com as dificuldades que eles passaram e acabei por ganhar muito. Não tanto como formadora mas mais como pessoa. Porque às vezes nós desvalorizamos ou achamos que tudo é muito terrível e problemático e depois temos pessoas que tiveram vidas bem mais infelizes que as nossas e que nunca perdem a esperança e que nunca perdem a garra. Portanto, acho que ganhei mais enquanto pessoa do que... para a minha formação pessoal do que enquanto profissional. Agora enquanto profissional é óbvio que, como já disse e vou-me repetir, e hei-de repetir sempre, a partir do momento em que a pessoa lida com pessoas de várias idades, vários estatutos sociais, com diferentes tipos de formação uma pessoa vai ganhando um bocadinho, não é? E vai sabendo estar, e vai sabendo chegar à pessoa, independentemente do estilo de pessoa que tem a nossa

frente... e às vezes é engolir muitos sapos para conhecer aquela pessoa e depois no final das contas até é uma pessoa adorável só que tem uma série de resistências no início. " (E3)

É também importante analisar a opinião dos entrevistados mais velhos acerca destas questões. Dois dos entrevistados já tinham uma idade superior a 50 anos, aquando das entrevistas, mas nem por isso as suas opiniões são convergentes, acerca das aprendizagens que podem advir do contacto com os adultos. Por um lado, são valorizados os conhecimentos de universos diferentes dos conhecidos,

"Claro, claro que aprendo. Eu costumo dizer que... há coisas que digo a eles: 'você está-me a ensinar uma coisa que eu não sabia', não é assim? Vem um serralheiro, vem aí um mecânico, vem muitas coisas... nós acabamos sempre por aprender, pelo menos adquirir muita informação que nós não tínhamos e que passamos a ter. E considero que aprendo, sim." (E6)

Por outro lado, este outro formador parece querer dizer que no seu caso, a experiência acumulada entra em choque com a possibilidade de novas aprendizagens,

"Isso agora é que já é mais difícil de responder... É que eu tenho uma experiência de vida que eu... aprender mais coisas só se fosse mais novo..." (E1)

Importa compreender o que é então, ser formador para estes entrevistados. De um modo geral, analisando a totalidade das respostas verifica-se que todos os formadores parecem ter a ideia, definida nas diretrizes governamentais, que nenhum deles vai ensinar nada, o 'ser formador' é apresentado como um facilitador da aprendizagem,

"Já alguém disse, e eu concordo com isso, o formador é uma pessoa que facilita a vida às pessoas, facilita o percurso às pessoas. As pessoas têm umas ideias mas não sabem como é que hão-de fazer. A gente vai-lhe facilitar, vai dar caminhos para isso, facilitador de percursos, no fundo é isso. Eu não vou ensinar nada, posso é recordar coisas, facilitar a vida deles, tentar ajudá-los a resolver esse problema, pronto facilitar a vida, caminhar, ampará-los, pronto é isso. Facilitador de percursos, não é?" (E1)

Os formadores valorizam, também, o seu papel como peças fundamentais para os adultos valorizarem, em primeiro lugar, o seu conhecimento e consequentemente a valorização e acréscimo de auto estima,

é dada relevância aos conhecimentos que possuem mas que estão escondidos,

"Boa pergunta, não é... Eu vejo aqui a minha função mais como um colaborador no sentido de ajudar os formandos a perceberem, digamos que de uma forma mais clara, de uma forma mais consciente, os seus saberes, os saberes que eles têm ocultos, os saberes que eles têm de alguma maneira de uma forma muito empírica mas que acabam, por em termos práticos, encontrar soluções, saber dar resposta para os problemas que surgem. E muitas vezes a nossa função, a minha função, e dos nossos colegas também, é de facto ajuda-los a libertar aquilo que eles sabem, ou aquilo que eles têm lá dentro, está a perceber? Funciona aqui um pouco como uma espécie de parteiro. Já ouviu falar de Sócrates, o filósofo? Ele ajudava a dar a luz o conhecimento. Um empurrãozinho, ele dizia que tinha a função de ser parteiro." (E6)

Os entrevistados referem como consequência dos processos em que participam um enriquecimento pessoal a nível dos saberes não, necessariamente, relacionados com a profissão. Os formadores mais novos valorizam as aprendizagens que desenvolvem como trabalho enquanto, um dos mais velhos valoriza a experiência própria pré-existente. Os formadores reconhecem-se como facilitadores da aprendizagem e peças fundamentais para que os adultos tomem consciência das competências que possuem. Esta constatação vai de encontro ao que foi sugerido por Loureiro (2010), de que os formadores terão de ser mais do que aplicadores de métodos criando uma nova racionalidade sobre o modo de fazer e ser a sua profissão. O que se verifica aqui, é que o fazem: definem-se, analisam e pensam sua posição, não necessariamente em relação aos saberes e competências mas nestes caso em relação aos adultos com quem trabalham.

No sentido de tentar efectuar a descrição daquilo que seria o formador ideal, os entrevistados foram questionados quanto às características específicas necessárias para o desempenho das funções, bem como quais as principais diferenças e semelhanças que encontram nos diferentes formadores que conhecem.

As características específicas mais apontadas pelo conjunto dos entrevistados, estão relacionadas com a relação que se estabelece com os adultos, ser empático e simpático, saber ouvir os adultos, saber colocar-se no lugar deles, dão bastante ênfase à necessidade de apoio que os adultos

precisam para desenvolver as suas competências, e muitos referem ainda que nestas funções é necessário estar de livre vontade,

"O quê? ... Em primeiro lugar, saber ouvir os formandos. Nem todos os colegas às vezes têm vontade de ouvir, principalmente aqueles que estão um bocado contra a vontade. Nem toda a gente gosta de trabalhar com adultos, eles estão lá contra a vontade, nota-se que não estão ali para apoiar, os formandos (que é o que eles querem), alguns deles o que eu tenho visto é por alguns comentários dos formandos: 'aquele formador vem aqui, se possível chegar depois horas, se possível sair mais cedo, estar só a olhar para o relógio, porque está cá contra a vontade, não tem vontade de nos ajudar'... E acho que essa imagem, muitos formadores não a conseguem esconder perante os formandos. " (E4)

Aponta-se ainda como uma necessidade, o facto de os formadores se deverem encontrar ao mesmo nível dos adultos, não em termos de conhecimentos e competências mas na relação social, o espírito de grupo deve ser privilegiado também em sessão,

"Que devem ter seria a tal criatividade, a comunicação e a humildade. A humildade porque acho que um formador em aula, não deve ter aquela questão do ser formador. Acho que se deve incluir no grupo de formandos, de adultos para ser melhor aceite (não é no sentido de ser excluído do grupo mas do ser melhor aceite, na informação que pretende passar) ou seja, um formador que chega à sessão e que transmite uma amistosidade, ser amigo está ali, o ser próximo, acho que tem maior possibilidade, maior probabilidade da informação ser bem passada, enquanto que o contrário não. Eu digo humildade porque é a questão de deixar-se de ser... de ter diploma e outro não terem o 9º ou o 12º ano e por ser diplomado então eles têm de me prestar respeito, é abstrair-se disso e pertencer ao grupo, sem hierarquias. " (E5)

Este entrevistado refere aqui a não existência de hierarquia, muito provavelmente por estarmos a falar de relações entre adultos e, portanto, de algum modo entre iguais. Transmite-nos a ideia que se os adultos se identificarem e se sentirem mais próximos dos formadores atingirão os objectivos com maior facilidade.

Relativamente às qualidades e competências necessárias às funções são tidas como fundamentais, mas existentes à partida, os conhecimentos na área e a competência nas funções, isto é, antes de mais todos os formadores deverão ter conhecimentos profundos na área de competências chave em que atuam e ser competentes nas funções que têm de desempenhar no sistema. A

disponibilidade e o gosto pelo que se faz também é importante, bem como a tolerância e a abertura de espírito, além da criatividade,

"Competências mais importantes, continuo a dizer o mesmo eu sublinho bastante a criatividade por causa da necessidade que este processo exige e que essa criatividade também nos é apelada pelo referencial, olhamos para o referencial e temos que ser criativos, na maneira de dar as sessões, para os adultos se sentirem confortáveis, para mim a criatividade é bastante importante. Acho que essa é a principal e depois as outras, também são principais, mas já em sociedade as devemos ter que é aquela questão da tolerância, da compreensão, mas conto que isso já esteja, já está imbuído em nós, já partimos do princípio que o ser sociável é assim. Agora para ser formador, acho que a criatividade é importante." (E5)

Os formadores entrevistados referem como fundamentais nestes processos várias características do relacionamento pessoal, sendo que a flexibilidade é uma das mais enfatizadas,

"Há. Um formador tem de saber compreender os adultos, tem que saber ouvi-los, e comunicar muito bem com eles. Eu acho que passa um bocado por aí. Ser flexível. Muita flexibilidade com os adultos. Dentro dos limites, mas é preciso haver muita flexibilidade com os adultos. Eu sempre notei muito isso, ser flexível com eles, dentro de determinados limites. É a tal questão, atendem uma vez o telefone no meio da aula, mas só atendem uma, não os ponho na rua, nem desato aos berros com ele, mas nenhum volta a fazer isso, põe o telemóvel a vibrar, no bolso e saem disfarçadamente. Tem que se ser muito flexível com os adultos." (E8)

O título profissional que estes profissionais escolhem para se identificar tem, certamente, significado num estudo deste tipo. Dos oito entrevistados são três os que se identificam imediatamente como formadores. Duas das entrevistadas identificam-se como professora/formadora, devido a no momento presente desempenharem ambas as funções. Como exclusivamente professores identificam-se apenas dois dos entrevistados. Analisando as respostas obtidas neste momento do estudo pode verificar-se que o título com o qual os entrevistados mais se identificam está relacionado com a licenciatura base que possuem,

"Isso digo-lhe já de caras, 90 % das... se for assim de repente, eu digo que é engenheiro eletrotécnico, ah isso é de caras! Porquê? Porque sou há mais tempo engenheiro do que sou professor. Só depois dos 40 anos é que me meti no ensino. Portanto, aquilo foi-me marcando, marcando, marcando, quer dizer... Se tiver tempo para pensar... 'qual é a sua profissão?' e tiver tempo para pensar a primeira que sair... não há nada de especial... agora se for de

repente 'profissão?', 'engenheiro'. Não é que esteja a esconder, ou considere uma maior e uma menor, é mais por hábito, não é por mais nada. É o que sai. Tive uma formação base que foi esta e depois meti-me no ensino." (E1)

4.7. Influência das Metas

Há fatores externos às funções dos formadores que podem influenciar, ou não, o desempenho destes profissionais. Um destes fatores externos que mais influência pode exercer são as metas estabelecidas e decretadas pela tutela para cada centro de novas oportunidades, mediante as suas características específicas, e que estão directamente ligadas aos desempenhos dos centros.

As opiniões recolhidas sobre as metas parecem ser concordantes, de um modo geral os entrevistados pensam que as atuais metas são demasiado ambiciosas, deviam ser adaptadas, para se tornarem mais uma orientação e menos uma obrigação, uma vez que condicionam o processo fazendo com que não seja credível,

"E acho que realmente as metas fazem com que às vezes se validem adultos que provavelmente não têm competências." (E2)

As metas neste sistema são comparadas com a questão do sucesso escolar no ensino regular e são, ainda, entendidas como um mal necessário para controlar o trabalho dos formadores e restantes profissionais desta área,

"Se não houvesse metas? Sabes uma coisa? Eu comparo as metas um bocado com a questão do sucesso escolar no ensino. Temos de passar todos os alunos e temos, infelizmente. Aqui, olha, temos de certificar adultos e temos. As metas é uma pressão também para as pessoas trabalharem. Porque se calhar se não houvesse metas, o pessoal desleixava-se muito mais. As metas também é uma pressão, mas o objetivo a gente sabe perfeitamente que o objetivo não é... o objetivo é ter as pessoas certificadas, para entrar nas estatísticas. Mas sei lá o que é que te posso dizer das metas... é o que eu te digo eu nunca trabalhei por metas, nunca trabalhei termos que certificar para atingir as metas." (E8)

A consequência mais visível da existência das metas, por parte dos formadores, é o efeito negativo que elas têm nas validações, isto é, de modo a se atingirem as metas as validações são efetuadas rapidamente e com o

número de créditos mínimo não se valorizando todas as competências, o que portanto, tem efeitos no trabalho de todos, que acaba por prejudicar os adultos,

"Neste momento, sim. Está a ser com a corda no pescoço, não é? E por mais que uma pessoa queira fazer muito bem, muito bem, muito bem, a sensação com que eu fico é que podia ainda fazer melhor, e que eles podiam sair mais bem preparados, e se calhar com muitos mais conhecimentos. Eles ficam só pelo que é necessário e pelos mínimos, que é triste. " (E3)

Os formadores entrevistados não concordam com as metas nos moldes em que existem hoje e portanto têm sugestões sobre como poderão ser alteradas. O facto de as metas serem apenas e só um valor numérico parece ser o ponto de partida para a maioria das sugestões de alteração. Algumas das sugestões que obtivemos passam por analisar as razões que levaram a que as metas não fossem atingidas,

"E depois não é só isso, se houver um centro que devia ter a meta 100 e teve 50 não se deve ostracizar, não se deve pôr de parte, deve se saber porque é que isso aconteceu. Às vezes pode haver razões para que isso tenha acontecido, não é só o número em si, é 100, tem 50, vamos lá ver porque é que isso aconteceu. " (E1)

É sugerida uma clara redução do valor numérico, com vista à melhoria dos processos desenvolvidos,

"Eh pá! Primeiro, reduzia. É isso, porque nós estamos a lidar com seres humanos e não podemos exigir... depressa e bem há pouco quem. Ainda há dias comentei isso lá no centro, se há centros que se calhar aparecem com números que para nós são estapafúrdios, como por exemplo, dar formação complementar durante 48 horas seguidas, isto está no SIGO, percebes? Se calhar esse tipo de coisas tem que se adaptar. Isto é incrível, quer dizer está no sistema, e as coisas têm que se adaptar. É óbvio que para atingir os números, fazem coisas que não faz sentido nenhum. Se o importante é os números então vamos reduzir. Para o trabalho ser bem feito, então tem que bater a bota com a perdigota. " (E3)

Contudo, os argumentos utilizados anteriormente, servem também para justificar o ponto de vista de quem pensa que as metas deviam manter-se, no entanto mais humanizadas e reais,

"Eu não mudava. Eu acho que mantinha metas que, se calhar, não fossem tão exigentes, não é assim? Não fossem tão altas em termos numéricos e sempre que essas metas não fossem cumpridas haver uma fundamentação, haver uma justificação. Porque para mim as metas rígidas não fazem muito sentido, o que faz sentido é sempre do meu ponto de vista, a questão que nos devemos colocar

aqui é se as novas oportunidades fazem ou não fazem sentido? Eu acho que fazem, desde que haja um meio social em que elas se justifiquem, não é assim? Nós se temos por exemplo, um número de formandos muito superior às metas que nos estão estabelecidas, que nós temos formandos que estão inscritos que são superiores às metas que estão estabelecidas, não é assim? Depois, nós não atingimos metas porquê? Os formandos, muitos deles, pararam. Ficaram pelo caminho, portanto sei lá... Metas sim, mas sempre que não sejam cumpridas com justificação e o fator principalmente não deve ser a meta fixa em si, mas deve ser de facto a necessidade, se ela existe ou não existe, atendendo ao contexto social, cultural e até económico em que está inserido cada CNO. Porque se calhar, até é bem provável que haja CNO's que não têm... não estão com atividade. O nosso, por exemplo, até está. " (E6)

As metas parecem ser um assunto onde quase todos estão de acordo. São consideradas demasiado ambiciosas e prejudiciais à qualidade dos trabalhos desenvolvidos, daí que seja sugerido um reajuste aos valores de referência utilizados e à humanização das mesmas, no sentido de tentar compreender o porquê dos resultados em vez de apenas punir os Centros incumpridores.

4.8. A SOCIEDADE E AS NOVAS OPORTUNIDADES

A INO foi, certamente, a iniciativa de educação e formação de adultos mais conhecida, explorada e falada pela opinião pública na história da educação de adultos no nosso país. É, portanto, de crucial importância analisar o que pensam os formadores do ponto de vista que a sociedade tem sobre si e as suas funções. A questão foi colocada tendo em vista os formadores da iniciativa, contudo quase todas as respostas foram dadas como se a análise estivesse a ser efetuada à iniciativa em si. Constata-se que os formadores reconhecem que a sociedade está mal informada acerca do que se faz

"A sociedade ainda não percebeu o que são as Novas Oportunidades. O que é outra vez e também triste, porque já estamos nisto há muitos anos, não é? Não é de agora, não é dos três últimos anos, é de muito antes. E as pessoas ainda acham que nas Novas Oportunidades, depois disto toda a gente vai para a faculdade. Quer dizer, ainda não se percebeu que não. Que é uma questão de adaptação, dada a sociedade que temos e à exigência de escolaridade, não é? E como é óbvio um miúdo que termine o quarto ano, ou um miúdo que termine o sexto ou o nono, de certeza que não sabe ir à repartição das finanças, nem sabe submeter um IRS através da internet, não é? Nem um miúdo do 12º! Portanto, é óbvio que são competências que uma pessoa tem, e tem que considerar e tem que validar, por isso é que eu acho importante. Tenho pena que

não haja essa abertura, que se limitam a criticar e a não ver a mais-valia." (E3)

E, portanto, com esse desconhecimento surge uma falta de respeito pelos profissionais desta área,

"Eu vejo que não são respeitados. Eu digo não é que façam ataques aos formadores, mas quando fazem ataques ao trabalho desenvolvido pelos formadores estão a fazer um ataque ao formador. Por isso, se lá fora, lá fora na comunidade, na sociedade, não respeitam o trabalho, há uma desvalorização do trabalho que aqui efetuamos, que efetuamos nos CNO's; obviamente que há uma desvalorização do formador, e é essa a visão que eu tenho. É que os formadores das Novas Oportunidades não são reconhecidos, em geral." (E5)

Em concordância com estas opiniões, existe ainda a ideia que os formadores que trabalham nesta iniciativa são vistos "Como uns coitadinhos que não arranjam mais nada. " (E7), apesar de os formadores terem a percepção que os adultos que recorrem à INO têm uma opinião diferente, a opinião geral é de um certo descrédito por parte da sociedade,

"A sociedade em geral... é a tal questão quem não está nas Novas Oportunidades, acham que nós estamos nisto porque precisamos de ganhar dinheiro e não tínhamos mais nada para fazer, quem não está pensa assim. Quem está não pensa assim, e os formando e tudo não pensam assim, acham que nós de facto temos muita paciência para lidar com eles. Eles acham sempre que temos paciência, que somos boas pessoas, que estamos ali a aturá-los, no fim de um dia de trabalho, eles sentem em nós um apoio, também, as pessoas que estão nas Novas Oportunidades. Quem está de fora a sensação que me dá, olha as NO são uma forma do governo pagar a mais meia dúzia de professores e mais meia dúzia de desempregados que andavam por aí. É a sensação que me dá." (E8)

Estas opiniões tão negativas e descredibilizantes que a sociedade tem do trabalho desenvolvido por estes profissionais poderia afetar o seu trabalho, contudo os formadores entrevistados garantem não ser influenciados por estas opiniões, uma vez que estão tranquilos e sabem bem o que fazem,

"Não. Não, precisamente porque eu tomei consciência, de facto, verdadeiramente o que é o RVCC e faço o meu trabalho de uma forma muito consciente e que está muito de acordo com aquilo que são os pressupostos das novas oportunidades. Já houve, como lhe disse, já houve momentos, quando iniciei que eu tinha muitas dúvidas sobre aquilo, porque ainda não tinha atingido bem o que era aquilo, porque estava habituado a ser professor, ensinar, não sei quê... Mas depois comecei a perceber, quando me enfarinhei naquilo, comecei a perceber e percebi de facto que o RVCC é uma

coisa muito específica, muito próprio, uma modalidade de formação muito própria e que a maioria da opinião pública, não entende o que é que são as Novas Oportunidades. Não entende. E daí, formarem a ideia negativa, porque a ideia que eles têm das novas oportunidades era que tinha de se aprender muito, como era no tempo deles na escola, não é assim? E portanto o RVCC não é nada disso. E ele formou esta ideia negativa precisamente porque não corresponde ao modelo, ao conceito que eles têm de ensino. " (E6)

A ideia global a reter da análise deste ponto é pois, o facto de a sociedade ter uma opinião negativa sobre um sistema que desconhece. Os formadores são da opinião que o desconhecimento do processo, a nível global, conduz a uma falta de respeito pelos profissionais da área que, contudo não se verifica na população que recorre aos processos. Estas questões poderiam afetar o trabalho dos envolvidos, o que dizem não acontecer pois estão conscientes do trabalho desenvolvido.

4.9. CONDIÇÕES DE TRABALHO E EMPREGO

Todas as atividades são afetadas pelas condições de trabalho que são providenciadas aos profissionais dessas actividades, no sentido de averiguar as condições de trabalho deste grupo profissional procurou-se compreender que importância dão às diversas condições e se estas afetam, ou não, o trabalho desenvolvido.

Relativamente aos salários obtiveram-se visões bastante diferentes, os formadores que são professores em escolas públicas não se preocupam com esta questão pois os salários encontram-se tabelados e escalonados, e portanto o seu salário é independente das funções que desempenham na escola, seja em processos de RVCC, seja no ensino regular,

"Repare o meu vencimento é igual estando aqui e estando ali, eu sou professor efetivo, aqui da escola, ganho o meu vencimento de acordo com o escalão em que estou, quer esteja a dar aulas aqui, ou ali. " (E1)

Por outro lado, formadores de centros de instituições privadas demonstram possuir preocupações ao nível da igualdade e/ou importância dos diversos papéis profissionais existentes no centro,

"Acho que não devia haver. Porque pelo menos aqui é assim, no nosso centro todos os papéis são... o formador eu sei que... eu acho que a equipa foi criada e o formador era só para... mas eu acho

que aqui no nosso centro e na minha opinião a figura do formador é tão importante como as outras, por isso eu acho que não devia haver aqui diferença. Mas eu acho que se passou um bocadinho a imagem do profissional ser a figura mais importante no processo. Não sei se me estou a fazer entender? Não acho que tenha que haver essa diferença de salários. Não vejo, sinceramente." (E2)

O valor da remuneração mensal, relativo ao salário da função de formador não parece ser alvo de grandes preocupações por parte destes profissionais. Pelo contrário, os horários praticados, necessariamente, pelos profissionais desta iniciativa são alvo de várias observações. Para começar o horário desempenhado é sempre flexível, o que nem sempre é positivo, pois as sessões no âmbito dos processos RVC incluem horários pós-laborais,

"Não funcionamos com horário fixo. Nós temos um horário, o nosso semanário. Agora se há um formando, e já tivemos situações que a gente tem que ir aqui a Lousada, ou a Gondalães, até fora do nosso concelho, em que eles marcam a formação, por exemplo, para as sete horas nós só começamos a trabalhar às oito, não é assim? Aquela hora que demos a mais ali, fora do nosso horário é compensada depois. Mas o nosso horário é para cumprir." (E6)

A flexibilidade necessária ao desempenho das funções de cada um do melhor modo, é muitas vezes um factor que dificulta a realização de reuniões,

"Principalmente para trocas de ideias, trocas de sugestões de trabalho com eles... Mas esse grupo, por vezes é complicado reunir, estarmos em grupo para trocar ideias." (E4)

A maioria dos formadores refere que o número de horas que trabalha é muito superior ao acordado, o que se revela desgastante e extremamente cansativo,

"É terrível. É muito pior que estar no diurno. Porque no ensino regular, nós andamos a toques de campainha mas temos aquele horário certinho ponto. Mas no noturno não, muitas vezes faço manhã, tarde e noite, dizendo que é ilegal mas não temos outra alternativa, por causa das ditas metas nós temos prazos a cumprir. Temos várias turmas, e como sou a única formadora de básico tenho mesmo de encaixar as turmas todas, não raras vezes tenho manhã, tarde e noite. Manhã e noite, depende... Portanto, acho que isso é desgastante e um bocado desumano até. E exigem muito de nós, para depois desvalorizarem." (E7)

Contudo, os formadores também reconhecem que o tipo de trabalho desenvolvido não é linear e, portanto, as necessidades de horas disponíveis para o cumprimento do horário é variável ao longo do ano,

"Vamos lá ver, se eu fosse contar as horas todas, eu não sei se estou a dar mais horas do que se estivesse ali, não, não o que é, é heterogéneo. Enquanto que ali... não isso não, eu nunca contabilizei, mas assim por alto... Enquanto que a gente está no ensino regular tem um horário fixo de x horas, aqui é muito heterogéneo. Há alturas de baixos e altos, e então quando há júris, e no final do ano as vezes por causa das metas, júris e tal., júris atrás de júris. Mais a formação complementar que isso é uma coisa que não sei quanto vão ter, quer dizer, depende dos grupos, e tal. E há aí períodos que vinha cá manhã, tarde e noite, manhã, tarde e noite em que aí ultrapassava de longe a obrigatoriedade ali. Mas também reconheço que houve momentos em que a coisa estava mais fraca, por haver menos grupos, ou menos formações complementares, reconheço que talvez tivesse a dar um bocadinho menos que ali. Mas se fizer o balanço, aí de certeza que dei mais do que se tivesse estado ali." (E1)

O horário destes profissionais é então, uma das condições de trabalho mais referidas como passível de ser melhorada. Associada às dificuldades decorrentes da necessidade de flexibilidade no horário de trabalho está muitas vezes a pressão decorrente das metas que regulam a execução do trabalho,

"Acho que, tendo em conta as exigências, principalmente nestes últimos meses. Tendo em conta, as tais exigências por causa das metas, cá está! Quem está a meio tempo, isto não é uma questão de me estar a queixar é a realidade, com tanto trabalho que há para fazer, porque entretanto houve uma série de centros a fechar e quando o nosso continuam aberto, nós vamos recebendo uma série de pessoas que estão a meio do processo, e que já estão pelos cabelos, não é? Depois de tanto tempo num sítio, acham que estão a terminar e mandam-nos para outro, que ainda dão mais trabalho, quer dizer... É óbvio que é muita pressão. E quem está a meio tempo, que é o meu caso, que trabalho três horas e meia por dia... Três horas e meia não dá para nada não é? Nós temos que estar em sessões, temos que ver portfólios, temos que... (Não sei como é o método de trabalho aqui, sei que cada centro tem o seu método de trabalho.) Mas temos que ler portfólios, temos que estar em sessões com eles, temos que ter sessões individuais, temos que dar formação complementar... não dá para tudo e acabamos por trabalhar mais horas do que devíamos, acabamos por trabalhar às vezes a noite toda e ficando no Centro, porque também não podemos estar a trazer os documentos para fora. E é óbvio que assim é bastante complicado, a meio tempo é bastante complicado. " (E3)

Mas a pressão, apesar de ser vista pela maioria dos profissionais como consequência das metas já referidas pelos mesmos como exageradas, é vista também de outra forma, que, no entanto, não afetam o desenvolvimento das tarefas diárias,

"Não, não, não. Porque é assim, qualquer uma dessas entidades em que eu estive sempre partiram do princípio do bom senso e do respeito que estão a trabalhar com pessoas responsáveis, seja comigo seja com qualquer outra pessoa. Com pessoas responsáveis e organizadas e no dia em que é pedido estão as coisas prontas, nunca tive problemas disso. Tenho de fazer exatamente o que faço aqui, preencher as grelhazinha todas, pôr as coisas direito, cada entidade depois tem mais umas coisas, outras têm mais outras, tenho de pôr tudo direito, tenho que fazer as coisas direitas mas nunca, nos chateiam, nunca tive aquele ambiente de tratar as pessoas aos berros como se tivessem a tratar as costureiras numa confeção. " (E8)

Em termos de exigência os formadores entrevistados, nomeadamente os que trabalham em centros de escolas públicas, referem que a exigência não é exagerada e efectua a comparação por oposição ao universo escolar,

"Mais exigente... mais exigente não direi, não direi tanto, porque acho que ali é mais. Porque ali a gente somos muito vigiados sobre as notas que damos, se tem muitas negativas se tem muitas positivas, e tal tal... e que agora na avaliação andam sempre em cima das pessoas... Quantas positivas deu, quantas negativas deu, e é mais exigente porque se anda sempre a ser vigiado. Enquanto aqui não, aqui se chegar ao fim do mês e só quatro ou cinco é que validaram, pá quer dizer, ninguém vai perguntar porque é que são quatro ou são cinco ou são seis, enquanto que ali não, agora na avaliação, e as negativas e tal... É mais exigente porque a gente está mais vigiado, quer dizer, exigem mais, 'então tantas negativas e tal?', nas reuniões que se fazem. 'Então, dás 40 % de negativas, o que é que se passa aí, não sei quê e tal'. Aqui não, aqui não há essa exigência, aqui portanto, eu chego ao fim do mês e 'olha validei sete', pronto. Como podia ser cinco, como quinze. Exigente..." (E1)

Dentro das exigências inerentes às funções, um dos formadores referiu ainda as itinerâncias como um possível problema,

"O que é que acontece, nós professores do quadro, se eu tenho um acidente ninguém me paga, está a perceber? Não é em serviço, portanto, porque isso sai fora. O meu trabalho é aqui no local da escola, se eu tenho um assalto, ninguém me paga, está a perceber? Dão-nos umas ajudas de custo, mas... às vezes há boas intenções, os tais protocolos, mas às vezes há situações onde a lei pode não cobrir, mas pronto a gente pode... nunca coloquei essa questão a ninguém, nem sei quem é que me possa ajudar nisso. " (E6)

De todos os formadores entrevistados neste estudo apenas os que desempenham funções em escolas públicas do ensino regular não referiram os recibos verdes como uma condicionante das condições de trabalho. Os

formadores dos centros privados referem a desvantagem dos recibos verdes, recorrendo muitas vezes às experiências vividas num passado recente,

"Faz! Aliás, foi uma condição na altura, durante a entrevista perguntei mesmo. Tive que ser direta. Eu já vinha de uma situação muito chata, do Centro anterior em que saí porque não estavam a pagar e aí estava a recibos verde. Exigiam-me os recibos sem eu receber, que era... além de ser ilegal um absurdo. Não faz sentido nenhum, não é? E então para mim era uma condicionante. Eu tinha que estar a contrato, por uma questão de segurança. E tendo em conta que uma pessoa anda a trabalhar meio tempo aqui, meio tempo ali, temos que nos agarrar em algum lado." (E3)

Mas os formadores esclarecem que os recibos verdes são um problema de um modo geral e não em particular nesta profissão,

"É assim, não afeta trabalhar a recibos verdes. O que afeta é o geral dos recibos verdes. É o cômputo geral que afeta os trabalhadores que estão a recibos verdes. Porque aqueles que estão só a recibos verdes, não têm direitos, só têm deveres. Não têm direitos a nada, não têm direito a subsídio de Natal, não têm direito a subsídio de férias, não têm direito às férias, não têm direito à licença de maternidade, não têm direito a nada... Tu direito tens, só que o problema é assim, se tu estás a recibos verdes queres estar ausente o mínimo de tempo possível, porque enquanto tu vais de licença de maternidade alguém ocupa o teu lugar, se alguém ocupa o teu lugar, tu ou regressas assim que possas, no espaço de mês e meio, dois meses ou então alguém ocupa o teu lugar e depois é complicado tirar a pessoa do teu lugar. Férias é a mesma coisa. Que interessa teres direito à baixa, se estás a recibos verdes só ganhas se estiveres a trabalhar, portanto o que é que te interessa ter direito à baixa? Não interessa, a gente tem que trabalhar e tem, se não, não ganha. E depois não é a só a questão de não ganhar, perde-se o lugar para outra pessoa, o que afeta é o cômputo geral dos recibos verdes, agora o trabalhar propriamente, especificamente na formação a recibos verdes isso não implica... isso não afeta o nosso trabalho a nível de organização e de competência isso não afeta o nosso trabalho. A mim nunca me afetou e nunca senti que a algum colega meu afetasse o trabalho por estar a recibos verdes, isso nunca notei... Claro que é uma desmotivação as pessoas trabalharem a recibos verdes, pela falta de direito em si que têm. E pelo facto de terem associado a isso o desconto que fazem de IRS à cabeça é 21,5%, quando no normal por conta de outrem não seria 21,5%, portanto esse é um dinheiro que fica logo do lado do Estado. Tudo que depois podes dizer, 'eu vou recebê-lo em IRS, está bem mas já o adiantaste para lá, tens que descontar para a Segurança Social tudo à tua própria conta, não é? Isso, o geral, e as condições dos trabalhadores a recibos verdes, isso é que é complicado, agora não é o trabalhar a recibos verdes que prejudica a organização e a competência, quem estiver nisto com profissionalismo não vai trabalhar de uma forma pior ou diferente porque está a recibos verdes." (E8)

As condições de trabalho são consideradas, de um modo geral, boas. O maior problema consiste na existência de horários diferentes e complexos. A pressão e exigência decorrente das imposições das metas e as itinerâncias, também são referidas. A existência dos recibos verde é exposta como um problema mas ao nível global da sociedade.

4.10. ASSOCIATIVISMO E SINDICATOS

O estudo aqui apresentado foi elaborado numa altura de grandes incertezas e indecisões quanto ao futuro da iniciativa. No final de 2011, foi, como já se disse criada a ANPEFA, no sentido de tentar compreender se os profissionais envolvidos no estudo conhecem a associação foi questionado se conhecem associações às quais podem recorrer, em caso de necessidade. Dos oito entrevistados, apenas dois referiram a associação, no entanto a ideia que passam é que esta associação não terá muita influência nas decisões que deverão ser tomadas no futuro,

"A ANPEFA, estive lá, na sessão de apresentação, com técnicos de escola... mas achei muito blá blá, não sei se terá impacto... se consegue fazer com que o governo mude a sua opinião." (E2)

Outros, nomeadamente os que desempenham funções como professores em escolas públicas, referiram que em caso de necessidade contactariam os sindicatos,

"Bom, vamos lá ver, isso é os sindicatos, não é? Os sindicatos é que se tivesse algum problema, no Centro de Novas Oportunidades, como professor aqui da escola, eu recorria aos sindicatos. Sou sindicalizado, pá, se tiver algum problema, arranjo para lá, o que é que tenho que fazer... Eu ia pedir uma ajuda e ia recorrer ao sindicato, não é? Tenho o sindicato, nunca tive problemas nenhuns, mas se algum dia tiver, e que eu não soubesse o que é que havia de fazer, qualquer problema que surgisse, eu pedia um conselho. Não especificamente do CNO, mas como professor." (E1)

Um dos entrevistados relatou um episódio passado consigo, no qual precisou efectivamente de ajuda e não a encontrou de modo nenhum,

"Não, e já tive. Não enquanto ser formador, mas há muitos Centros que não sabem gerir os fundos. E eu tive uma... não sei se era nesse sentido que estavas a perguntar, mas foi a única questão que aconteceu comigo. Tive um Centro que durante quase um ano não me pagou e eu não sabia a quem me dirigir. Porque eu não

sabia se era ao Ministério do Trabalho, se era ao Ministério da Educação, se era ao Sindicato dos Professores... E portanto, ali apoio não encontrei nenhum." (E3)

De um modo geral estes discursos produzidos acerca de associações que possam, ou não, prestar auxílio em caso de necessidade transmitem um sentimento de desprotecção. Isto transmite a ideia que estes profissionais não se identificam como parte de um grupo organizado e que de algum modo se organiza, no sentido de fazer valer os seus direitos enquanto grupo profissional.

4.11. FUTURO

Tendo em conta a situação vivida aquando da realização das entrevistas era de fulcral importância questionar os entrevistados acerca do futuro. As questões utilizadas nesta fase final da entrevista relacionavam-se com o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades, bem como do futuro da Educação e Formação de Adultos no nosso país e até mesmo em relação ao futuro de cada um dos entrevistados.

A maioria dos entrevistados terá, ainda, muitos anos de trabalho pela frente e, portanto, questões relacionadas com a possibilidade de ‘fazer carreira’ nesta área eram inevitáveis. A par de outros assuntos abordados ao longo das entrevistas, as opiniões sobre a carreira não são consensuais. Neste ponto temos formadores que consideram que fazer carreira na educação e formação de adultos é apetecível, mas sempre com o ‘fantasma’ da insegurança que pairava nesse momento,

"Eu gostava. Eu acho interessante. Agora é uma questão de também o Estado se lembrar de nós, é um bocado por aí." (E3)

Outros consideram que se trata de um processo passageiro e portanto terá um fim próximo que não permite a realização desse objetivo,

"Ai, não! Acho que não! Não porque repare, isto é uma coisa temporária, tem que ser temporária, seguramente. Porque nós temos uma população muito desqualificada, não é? Mas com estes processos todos, hoje em dia, digamos que, o número de pessoas que ocorre às novas oportunidades está a diminuir. Mesmo apesar de haver muita gente, está a diminuir substancialmente. Eu entendo isto precisamente porque nós já demos um passo significativo no sentido da qualificação dos portugueses. E não estou a ver que haja assim margem para muitos anos mais para as novas oportunidades.

A menos que depois eles tenham outras funções, não é assim? Mas nos moldes em que está penso que não há margem para fazer carreira disto ou para se prolongar sei lá 10, 15 anos. Não me parece que isso seja possível." (E6)

E finalmente, a ideia que já foi possível, mas que as atuais circunstâncias do país e da situação da educação em Portugal não o permitem,

"Já foi, agora não. Já foi possível fazer carreira como formadora, como formadora já foi possível fazer carreira, agora não. Agora não até porque as coisas estão a apertar e tudo, agora não mas há uns anos atrás era possível. Fazer carreira, fazer a vida só como formadora. Agora acho que não, ou estás numa entidade a tempo inteiro e a 100 %, ou então tens de correr várias entidades, e é complicado viveres só como formadora. Isso é complicado, não quer dizer que não viva, agora trabalhas é a dobrar para ganhar o mesmo." (E8)

O futuro das Novas Oportunidades é visto com algum receio, alguns ajustes terão de ser efetuados, mas permanece a ideia que os adultos precisam de uma alternativa que lhes permita certificar as competências que possuem e adquirem ao longo da vida,

"Tenho toda a certeza, devia ter futuro. Porque é uma mais-valia. Para os adultos e para nós, e para as escolas e para o país. Porque nós temos uns níveis tão baixos, não é? De alfabetização e tudo mais e eu acho que podia ser, podiam ser feitas sim remodelações. Por exemplo, facultar mais ações ao nível formal, de aprendizagem de língua, quer língua portuguesa quer um idioma estrangeiro, não é? TIC e isso tudo... Algumas ações aliadas à história de vida mas nunca acabar, mesmo para os adultos que estão durante o dia, virem à noite para eles também é fantástico. Vêm para aqui cheios de vontade e queriam progredir. Os que estamos a trabalhar para o 9º eles queriam continuar para o 12º mas provavelmente não vão conseguir. Porque nós temos imensas inscrições. Os adultos que fizeram connosco o B2 vêm-se inscrever para B3, claro que deviam ir para EFA's, mas não há oferta não é? " (E7)

Quanto à continuidade da Educação e Formação de Adultos, todos os formadores concordam que a valorização de uma franja da sociedade tão grande e com tantas carências é sem dúvida uma mais-valia para o país,

"É como lhe digo. Do meu ponto de vista, a EFA vai ter que existir sempre, porque há sempre uma franja da população que não tem oportunidade de estudar no tempo útil não é assim? Mas, ligada com uma variante da escola pública em geral, à noite, sempre em horário pós-laboral, não é assim? Portanto a EFA, para mim deve existir sempre em horário pós-laboral e que deve funcionar ao nível das escolas públicas, uma vez que hoje em dia nós temos muitas

escolas públicas com boas instalações. E portanto, com esse departamento ligado à direção da escola, que alguém deve coordenar, ou seja, que no fundo a EFA deve continuar simplesmente de uma forma diferente, que não seja, com base no tal CNO. Porque, por exemplo, eu não sei mas daqui a 4, 5 anos como lhe disse o RVCC, não estou a ver que haja muita gente para o RVCC para os CNO's, não é assim? Por isso é que se calhar, para o ministério que nós estamos em poupança de custos de tudo, não é assim? Faria sentido, se calhar ter uma estrutura ligada à direção da escola, não é? que coordenasse a EFA em horário pós laboral. " (E6)

Relativamente à continuidade de cada formador nesta modalidade de formação específica para adultos, todos os formadores entrevistados concordaram ao dizer que gostariam de continuar,

"Sim! Gosto, acho que sim! Se continuar eu estarei aqui." (E3)

"Se tiver oportunidade. Se a oportunidade surgir, sim. " (E4)

"Sim, sem dúvida alguma. " (E5)

Os testemunhos referentes ao futuro denotam uma incerteza generalizada naquilo que se avizinha e se espera. O futuro da Iniciativa está em suspenso e portanto, alguns dos futuros dos entrevistados também se encontra suspenso e dependente de novas indicações. Apesar do sentimento de incerteza generalizado os entrevistados parecem certos quanto à necessidade de continuidade de apostas na área da educação e formação de adultos em Portugal. Assumem a necessidade de ajustes face aos dispositivos que existem hoje, sendo que fornecem ideias para esses mesmos ajustes, reforçam contudo a necessidade de continuidade destas ofertas.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo da dissertação de tese de mestrado irei apresentar uma compilação de conclusões relativas à investigação em causa, bem como apresentar um grupo de possíveis estudos a realizar no seguimento do trabalho efetuado até ao momento.

5.1. CONCLUSÕES

No que diz respeito ao estudo em causa e relativamente aos modos de ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades temos diversas modalidades, por um lado, existem os profissionais que por diversas razões tiveram a possibilidade de ingressar numa equipa técnico-pedagógica no contexto de uma escola do Ensino Básico, quer por convite, quer por escolha de horário. Por outro lado, temos formadores que optam por complementar outras actividades, que normalmente estão relacionadas com o ensino de jovens tanto no ensino básico como no ensino profissional, com esta, ou mesmo encarando esta atividade como uma alternativa viável num contexto socioeconómico desfavorável ao desenvolvimento de carreiras relacionadas com a educação.

Relativamente ao uso do referencial como instrumento de trabalho dos formadores, estes revelam dificuldades, modos de operacionalização diferentes, evidenciam a escolarização como uma necessidade nestes processos e sugerem ainda alterações que possam melhorar o documento existente. As maiores dificuldades referidas, na operacionalização deste instrumento, estão relacionadas com o desconhecimento que existia em relação ao sistema aquando do início do percurso profissional dos formadores nos processos de RVC, sendo que os formadores que haviam, previamente, participado noutras modalidades da iniciativa, nomeadamente nos cursos EFA, afirmam ter tido menos dificuldades, pois conseguem estabelecer um paralelo entre as duas modalidades, nos modos de uso dos referenciais. Como os modos mais comuns de ultrapassar estas dificuldades os formadores entrevistados referem a formação institucional, a troca de instrumentos de trabalho e ideias com colegas, tanto a título particular como através da participação nos cadernos temáticos, e ainda o recurso à interpretação dos materiais disponibilizados, normalmente realizados a solo e posteriormente discutidos em grupos de partilha.

Ao ser analisado o documento principal do trabalho desenvolvido por estes profissionais é notória a preocupação que todos demonstram relativamente à adequação do referencial ao público-alvo ao qual se destina. Os formadores de Matemática para a Vida afirmam que o referencial se encontra desajustado da matemática que é, efectivamente, utilizada pelos adultos em contexto de vida, os formadores de TIC referem que por um lado o referencial é mais exigente que o programa disponibilizado no ensino básico e por outro não contempla competências que os adultos efectivamente possuem; finalmente os formadores de LC acreditam que a principal preocupação referente ao referencial é a linguagem utilizada, que se encontra desajustada da que é utilizada pelos adultos. A principal preocupação dos formadores de CE prende-se com o facto de o referencial ser limitador da sua criatividade e acção.

Uma das grandes preocupações dos formadores, relativamente ao seu trabalho, está relacionada com a capacidade, ou não, de motivar os adultos para o processo devido às diversas influências e condicionantes que estes vivem aquando da sua participação (situações de desemprego, o fecho de centros que conduziu a transferências não solicitadas de adultos, etc.).

Os modos de operacionalização do referencial estão intimamente relacionados com a estrutura funcional e a cultura organizacional das entidades em que trabalham, mas também com as áreas de atuação de cada formador. É durante esta análise que surge uma das maiores tensões latentes de toda a investigação: o processo pressupõe o reconhecimento e validação de competências pré-existentes, contudo numa área em particular, TIC, é reconhecido pelos formadores que os adultos não possuem competências e portanto existe a necessidade de fornecer essas competências, nomeadamente através de processos de formação e de ensino, o que pode eventualmente desvirtuar aquilo que foi transmitido aos formadores como os objectivos do sistema. É no seguimento desta análise que se observa o aparecimento do termo escolarização, como um mal necessário ao cumprimento de alguns objectivos, não só na área de TIC, como já foi referido, mas também em outras, nomeadamente na de MV. Esta tensão é ainda um representante dos constrangimentos que os formadores vivem entre o que é a

representação tradicional do seu trabalho e a adaptação exigida aos novos dispositivos aqui abordados.

Acerca das alterações possíveis a efectuar ao documento, como modo de o melhorar, para o melhor desenvolvimento do trabalho pretendido os formadores de TIC e MV sugerem alterações concretas e específicas de incluir e/ou excluir elementos que aproximem o documento à realidade vivida pelos adultos. Os formadores de LC e CE centram as suas sugestões em possíveis alterações quer da linguagem, bem como da subjectividade, que são utilizadas na escrita do actual documento regulador, o referencial.

Os entrevistados fornecem informações ricas sobre o relacionamento que desenvolvem uns com os outros em contextos laborais. Apesar de serem apresentados diversos modos de organização e divisão do trabalho nos vários centros de onde os formadores são provenientes, parece ser do consenso geral que as reuniões são momentos de especial interesse no que concerne à organização do trabalho e troca de experiências, e portanto formação interpares. Apenas um dos entrevistados é discordante face a esta opinião, referindo mesmo que o trabalho de equipa não existe, sendo que esta opinião é marcada pela sua própria experiência, nomeadamente o seu percurso profissional neste e noutros contextos. O trabalho de grupo é visto pelos formadores, na sua maioria, como enriquecedor não só ao nível do centro em que trabalham, mas também ao alargamento da partilha de conhecimentos com formadores e profissionais de outros centros com os mesmos objectivos. Como exemplo de sucesso na partilha de informações, para o melhor funcionamento do sistema, vários dos entrevistados referem a participação nos cadernos temáticos como fundamental e preponderante não só para a sua construção profissional mas como contributo para conferir rigor e credibilidade ao sistema.

A relação estabelecida entre os formadores e os adultos participantes desta iniciativa foi também alvo de análise neste trabalho. Como já referido anteriormente uma das questões que preocupa os formadores é a falta de motivação e revolta latente nos adultos que recorrem às Novas Oportunidades, a falta de motivação está, segundo os entrevistados, relacionada com o facto

de muitos dos adultos serem obrigados pelo Estado a participar dos processos, por outro lado a revolta relaciona-se não só com esta questão mas também com o facto de os acontecimentos (durante 2012) obrigarem muitos dos adultos a serem transferidos entre Centros contra a sua vontade. Contudo, os formadores reconhecem valor aos processos nomeadamente no que se refere a serem um modo de ultrapassar as dificuldades que vários dos adultos atravessam na sua vida particular.

A relação pessoal que os entrevistados estabelecem com adultos parece ser determinante no modo como conseguem ultrapassar as dificuldades referidas, saberem-se colocar no lugar do outro, a multidimensionalidade, na medida em que o formador se vê como um motivador, um elemento valorizador das aprendizagens de outros e, até mesmo, um pouco 'psicólogo', da função do formador nestes processos e a realização constante de exercícios pelo respeito do ritmo de cada um são os recursos mais utilizados pelos formadores. Contudo, e apesar do esforço existente para motivar os participantes os formadores reconhecem que nem sempre é possível atingir o mínimo de motivação necessário.

Ainda que este trabalho seja recheado de dificuldades, todos os formadores referem que existem gratificações associadas ao desenvolvimento destes processos. O verificar que os adultos conseguem concretizar, com sucesso, mais uma etapa da sua vida, o que faz com que os formadores se sintam como parte de uma mudança que ocorre lentamente na sociedade e o verem o seu papel profissional reconhecido, e bem reconhecido em oposição à posição do professor são as gratificações referidas como as que mais estimulamos formadores nesta iniciativa.

As expectativas que os adultos que recorrem à iniciativa possuem acerca do que vão encontrar quando ingressam nos processos são muitas vezes defraudadas, na opinião dos formadores, o que se relaciona com o facto de desconhecerem o sistema, não só os adultos que recorrem à iniciativa mas a população em geral, e mesmo pela associação de objectivos irreais à INO. Um dos formadores refere ainda que até as suas próprias expectativas se foram alterando à medida que tomava real noção do que são os processos de

reconhecimento, validação e certificação de competências, no sentido em que inicialmente, e mal informado, possuía uma opinião e com o decorrer do tempo, com a intrusão nos processos e operando as suas funções junto dos adultos foi dando conta dos reais efeitos que estes processos operam nas populações que a eles recorrem e/ou são obrigadas a recorrer. Uma outra opinião mostra ainda que as expectativas dos participantes são ultrapassadas, na medida em que o processo em causa surpreende. Intimamente relacionadas com as expectativas dos adultos estão as necessidades e adequação do processo a essas necessidades. Mais uma vez se verifica que existe uma disputa entre o que são os significados sobre o que são os objectivos do sistema, e verificamos que os formadores se posicionam nesta disputa de diversos modo, uns por adesão acrítica aos objectivos escritos e à retórica política associada, e outros por valorização dos fundamentos educativos e filosóficos do processo, bem como valorizar as consequências resultantes da realização dos processos. Apesar da existência dos reais objectivos do sistema, verificamos que para este grupo de profissionais existem, ainda, os objectivos associados à iniciativa sejam eles de cariz social, económico ou filosófico.

Quando questionados sobre o que consideram constituir a profissão de formador e sobre o que se aprende para o fazer, os formadores entrevistados referem que as competências e capacidades adquiridas e que favorecem o desempenho das funções são o mais importante. Neste ponto verifica-se, ainda, que os formadores mais novos referem aprendizagens com o saber estar nomeadamente no que diz respeito ao realizar um segundo olhar sobre cada história de vida. Por outro lado, os formadores mais velhos apresentavam opiniões divergentes, um refere as aprendizagens que ele próprio adquiriu com os adultos e o outro sugere que as experiências vividas entram em choque com a possibilidade de aprender novos conhecimentos. Os formadores vêem-se a si próprios como facilitadores da aprendizagem, o que vai ao encontro do preconizado nas directrizes governamentais acerca destes processos, e acreditam que são peças fundamentais para os adultos reconhecerem e valorizarem as suas próprias competências.

No sentido de tentar traçar o perfil daquele que seria o formador ideal, verificamos que as características mais apontadas são pessoais e do foro

relacional, por exemplo ser empático e simpático, saber ouvir, saber colocar-se no lugar do outro, referem a necessidade de apoio que os adultos necessitam para valorizar o seu próprio desenvolvimento, e referem ainda que deverão estar de livre vontade quando se encontram nesta iniciativa. O formador ideal deverá ser detentor de conhecimentos profundos na área em que atuam e privilegiar o trabalho de grupo, também em sessão. Além destas características são referidas, também, disponibilidade, gosto pelo que se faz, tolerância, abertura de espírito, criatividade e flexibilidade; qualidades que se concretizam na postura próxima que os formadores desenvolvem junto dos adultos, no modo como conduzem as sessões privilegiando o espírito de grupo, e até no modo como usam a experiência de vida dos adultos para validar os critérios de evidência preconizados pelo referencial.

A designação profissional com que mais se identificam também foi alvo de análise e assim verificamos que o título pelo qual mais se identificam parece estar relacionado com as licenciaturas de base dos entrevistados, sendo que apenas três dos oito entrevistados se consideram formadores.

De todas as influências externas aquela que pode, eventualmente, ser a mais marcante é a existência de metas qualitativas predefinidas e determinadas pelo Estado para cada CNO. Quando há existência das mesmas, as opiniões dos formadores parecem ser concordantes pois a maioria dos entrevistados refere que são demasiado ambiciosas e deveriam ser adaptadas tornando-se mais uma orientação e não uma imposição pois condicionam o sistema tornando-o pouco credível. No entanto, os formadores reconhecem que a sua existência é necessária como controlo do trabalho sendo até comparadas com a questão do sucesso escolar no ensino regular. Contudo, a consequência mais visível, para os formadores é o efeito negativo que têm nas validações acabando por prejudicar os adultos. As metas parecem ser um assunto onde quase todos estão de acordo. São consideradas demasiado ambiciosas e prejudiciais à qualidade dos trabalhos desenvolvidos, daí que seja sugerido um reajuste aos valores quantitativos utilizados e à humanização das mesmas, no sentido de tentar compreender o porquê dos resultados em vez de apenas punir os Centros que não os alcançam.

Uma outra influência externa que poderá eventualmente condicionar os formadores no seu trabalho é a opinião que a sociedade poderá ter sobre as suas funções. Apesar das questões terem sido efetuadas neste sentido a maioria das respostas foi-nos dada como se a própria iniciativa, e não os formadores, fosse o ponto central da questão. Os formadores reconhecem que a sociedade está mal informada sobre o processo e que esse desconhecimento implica uma natural falta de respeito pelos profissionais da área, apesar de considerarem que os adultos que recorrem à Iniciativa não partilham desta opinião. Contudo, estes profissionais dizem não se sentirem afectados por estas questões uma vez que conhecem e confiam no trabalho que eles próprios realizam.

As condições de trabalho são preponderantes em todas as profissões e, portanto, não poderiam ficar de fora de uma análise global à profissão de formador, no contexto destes processos de RVC. O salário parece não suscitar grandes inquietações nos entrevistados, contudo é efetuada uma referência negativa ao facto de profissionais dos CNO não auferirem todos os mesmos valores. Ponto importante parece ser o horário, a flexibilidade obrigatória inerente às funções dos formadores acaba por prejudicar a marcação de reuniões, e as horas de trabalho são quase sempre mais do que as acordadas, o que se reflecte em picos de trabalho com horários variáveis ao longo do ano. Outra questão que os formadores referem como preocupante é a pressão decorrente das metas que segundo os mesmos pode prejudicar os adultos, mas contudo, não afeta o trabalho desenvolvido de sobremaneira. Em termos de exigência, os formadores que trabalham em escolas do ensino básico estabelecem um paralelo entre o ensino regular e os processos RVC concluindo que é menos exigente trabalhar com adultos, no sentido em que não se debatem com problemas de desinteresse generalizado e indisciplina, comuns no ensino regular. Foram referidas as itinerâncias inerentes às funções, como um possível problema, uma vez que os formadores se têm de deslocar em viatura própria, podendo não estar segurados durante estes períodos. Relativamente aos pagamentos, é incontornável a questão da existência de recibos verdes, contudo esta questão apenas o é para os formadores que não trabalham em escolas públicas, contudo quem se refere

aos recibos verdes admite que são um problema na sua generalidade e não no que diz respeito em particular a esta profissão.

No que diz respeito ao associativismo, os formadores que trabalham em escolas públicas referiram os sindicatos como instituições às quais poderiam recorrer no caso de necessitarem de ajuda em questões laborais. Alguns formadores referiram a ANPEFA (associação formada no final de 2011 para defender os direitos dos profissionais que trabalham em processos de RVC) contudo acreditam que a associação não terá impacto nas possíveis decisões a serem tomadas num futuro próximo acerca da iniciativa.

Relativamente ao futuro, e no que diz respeito à possibilidade de se 'fazer carreira', existem diversas opiniões, há quem considere uma opção apetecível, há quem considere que estamos perante um processo passageiro e portanto não é possível concretizar esse objectivo e ainda a opinião que as atuais situações do país e da educação não são favoráveis a esta hipótese. O futuro das Novas Oportunidades é visto com algum receio, os formadores transmitem a ideia que os adultos precisam de uma alternativa que lhes permita certificar as competências que possuem, Estes entrevistados valorizam a Educação e Formação de Adultos como uma mais-valia para o país e são unânimes ao afirmar que se pudessem continuariam a trabalhar neste tipo de projectos e processos.

Obtivemos, assim, uma caracterização global deste grupo de formadores que trabalham em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e que constituem, efectivamente um grupo heterogéneo.

5.2. TRABALHOS FUTUROS

Tendo em conta o momento que se vive, na altura em que a presente dissertação está a ser escrita não existe uma resposta por parte da tutela relativamente ao futuro da EFA em Portugal, nem acerca da continuidade, ou não, dos processos de RVC. Ao que é possível compreender existem dois cenários possíveis: o encerramento de todos os centros ligados à INO ou a continuidade de uma pequena minoria, mantida com o intuito de providenciar o serviço em causa à população, se bem que desvinculados da presente Iniciativa.

Em qualquer um destes cenários será interessante verificar, num prazo de 2 ou 3 anos, como evoluíram, ou não, as situações profissionais dos entrevistados. Neste sentido propõe-se um conjunto de actividades a desenvolver, caso o cenário de evolução da EFA em Portugal seja a continuidade e manutenção de processos de reconhecimento e validação de competências, e caso o cenário seja a extinção destes processos, mesmo que se verifique a existência de outras opções relativamente à EFA.

Primeiro, e tendo em conta a quantidade de material recolhido para esta tese de mestrado será possível analisar o material obtido à luz de outras questões pertinentes no que diz respeito à criação ou surgimento desta ‘nova’ categoria profissional, modos de trabalho desenvolvido, relações estabelecidas entre os profissionais da área, não só os formadores mas também com os outros envolvidos, a um outro nível analisar as questões mais intrínsecas que movem estes profissionais à realização desta actividade.

Num segundo momento, e mediante os possíveis cenários que poderão ocorrer a partir de 2013 poder-se-á prosseguir o estudo aqui iniciado do seguinte modo: em ambos os cenários será interessante compreender como é que as alterações operadas no sistema afectaram a vida profissional dos entrevistados, de que forma se viram, ou não, obrigados a repensar as suas opções profissionais, de que modo prosseguiram as suas carreiras, quer na área da educação ou noutras, de que forma esta experiência em processos RVC condiciona e/ou afeta o seu modo de estar e trabalhar na actual profissão, o que pensam que a INO alterou de facto na vida do país, com a distância temporal que nessa altura será possível, etc. No fundo, o estudo seguinte poderá inscrever as entrevistas agora realizadas numa pesquisa mais ampla que procure recuperar as trajectórias pessoais e profissionais de agentes envolvidos no campo da EFA, antes durante e, previsivelmente, após o período que foi objecto da nossa análise, obtendo-se assim, histórias de vida de profissionais na Educação e Formação de Adultos em Portugal, o que poderá conduzir a um trabalho de doutoramento nesta área.

VI. BIBLIOGRAFIA

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou Formateur*. Paris: Les Éditions d'Organization.

Caria, T. H., Pereira, F., Filipe, J. P., Loureiro, A., & Silva, M. (2005). *Saber Profissional - Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual (ASPTI)*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Cavaco, C. (Jan/Abr de 2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, pp. 21 - 34.

Dubar, C. (1997). *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades - A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Educação, M. d. (s.d.). *Docentes*. Obtido em 21 de 07 de 2011, de Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação: www.dgrhe.min-edu.pt

Ferreira, A. e Santos, M. (2011). *A atividade dos formadores e Portugal: condições, exigências e constrangimentos*. Actas Congresso RICOT 2011.

Géhin, J.-P. (1999). *Le métier de formateur: quelques contours d'une identité professionnelle émergente*. In R. Bourdoncle, & L. Demailly, *Les proessions de l'éducation et de la formation*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.

Gomes, M^a.C. e Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades*. Agência Nacional para a Qualificação, IP. Lisboa.

Guimarães, P. (out/dez de 2010). *Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação*, Rio de Janeiro.

Loureiro, A. (2010). *O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de Educação de Adultos*. In *Educação, Sociedade e Culturas*.

Loureiro, A. & Cristovão, A. (2010). *An ethnographic study of the adult education team of a Local Development – Oriented Nongovernmental Organization on the North of Portugal*. American Association for Adult and Continuing Education.

Martin, J. & Savary, E. (1996). *Formateur d'Adultes*. Lyon: Chronique Sociale.

Matos, M. (s.d.). A entrevista: característica e técnicas. Documento policopiado fornecido nas aulas de Seminário I, 2011, 6 pgs.

Pires, A. L. (Jan/Abr de 2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, pp. 5-20.

Agencia Nacional para Qualificação. Profissionais de Educação e Formação. (s.d.). Obtido em 18 de Julho de 2011, de: www.anq.gov.pt

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

Schön, D. A. (1995). The Reflective Practitioner. Aldershot, Hants: Arena.

LEGISLAÇÃO

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

PORTUGAL. Despacho n.º 11203/2007, de 11 de Maio. Define as funções a desempenhar pelos profissionais dos Centros de Novas Oportunidades e dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

PORTUGAL. Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio. Regula a criação e o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.

PORTUGAL. Portaria n.º 214/2011, de 30 de Maio. Estabelece o regime da formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores que desenvolvem a sua atividade no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

ANEXOS

Questão em estudo: Formadores nos Processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências – **Um grupo heterogéneo(?) à procura de identidade profissional?**

Público em estudo: Formadores das diversas áreas do Processo de RVCC: 4 do contexto escola e 4 do contexto de CNO privados, sem ligação ao universo da escola, isto é formadores – professores e formadores de outras áreas do saber. Idealmente, dos 8 entrevistados teremos dois de cada área do ensino básico.

Data, local e condições: As entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas, para posterior transcrição e análise de conteúdo. Realizar-se-ão em local e data a acordar com o entrevistado, preferencialmente durante o mês de Março.

Realização: As entrevistas serão semiestruturadas, o que significa que existirá um guião com grupos de ideias que deverão ser abordadas, mas sem perguntas fechadas.

1ª Etapa – Apresentações

- *Apresentação da responsável do estudo:* Filipa Barros é formadora, em várias áreas, num Centro de Novas Oportunidades, é atualmente aluna do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, está a desenvolver o estudo no âmbito da dissertação final para a obtenção do grau de mestre.
- *Apresentação do entrevistado:* Será solicitado a cada entrevistado que façam uma breve apresentação onde deverão mencionar:
 - Nome, idade, licenciatura de base, pequeno histórico das atividades profissionais.

2ª Etapa – Entrevista

Grupo I – Ingresso na INO

1. Quando e como ingressou na INO? Quais as razões profissionais e pessoais para o ingresso na INO?
2. Tinha alguma experiência prévia de trabalho no domínio da EFA ou tinha considerado previamente a possibilidade de trabalhar na educação e formação de adultos? Tinha algumas expectativas e/ou representações prévias sobre o que seria o seu trabalho como formador/a no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (desafios, dificuldades...)?

3. Como se processou a sua integração no trabalho como formador no âmbito da INO?
4. Que documentos lhe foram disponibilizados, como “aprendeu” a ser formador dentro da INO, quem contribuiu para a sua integração como formador...)?
5. Como é que a sua experiência anterior como formador/a (no caso de existir) ajudou a esta integração (que similitudes e que diferenças encontrou no trabalho como formador entre as suas experiências anteriores e o trabalho na INO)?
6. No caso de não existir experiência anterior, como decorreu a integração como formador nesta iniciativa?

Grupo II – Trabalho na INO

II. A - Referencial

7. O que pensa sobre o referencial de competências chave? Como formador que desafios encontra para a sua operacionalização? Como enfrentou essas dificuldades?
8. Consegue reconhecer as competências da sua área na vida dos formandos ou escolariza a evidência dessas competências?
9. Acha que as suas experiências profissionais passadas influenciam o modo como trabalha na INO?

II. B – Trabalho com colegas

10. No CNO onde exerce a sua atividade existe trabalho de grupo com os outros formadores da sua área? Como é que acertam estratégias?
11. Considera que o grupo onde trabalha é efetivamente um grupo?
12. Acha que o trabalho desenvolvido pelos formadores no processo RVCC ganharia com a troca de experiências entre formadores, mesmo de outros centros?

II. C – Trabalho com os adultos

13. Qual a maior dificuldade que sente no relacionamento com os adultos? Como ultrapassa essas dificuldades?
14. Quais as gratificações que encontra no trabalho como formador de adultos na INO?
15. Na sua opinião o trabalho desenvolvido na INO corresponde às reais necessidades e expectativas dos adultos?

II. D – “Profissão” formador

16. O que aprendeu para a sua profissão de formador (ou o que aprendeu para se tornar um bom formador) com o envolvimento na INO?
17. Que diferenças e similitudes encontra nos modos de ser e nas práticas face a outros formadores envolvidos na INO e com quem trabalha?
18. Independentemente das áreas de formação e dos percursos dos formadores envolvidos na INO, pensa que há características que devem ser ou são comuns aos formadores envolvidos nesta Iniciativa?
19. Como caracterizaria o que é ser formador na INO?
20. Quais as qualidades e competências mais importantes para um formador na INO?
21. O que pensa das metas? De que modo influenciam ou não o trabalho dos formadores?
22. De um modo geral, como acha que a sociedade vê os formadores da INO? Essa visão afeta o seu trabalho?
23. Conhece alguma instituição à qual possa recorrer, no que diz respeito às questões profissionais relacionadas com a ocupação de formador, neste contexto?
24. Como avalia as suas condições de trabalho (salário, horários, pressão, exigência...)? De que modo essas condições afetam o seu trabalho?
25. Pensa ser possível fazer 'carreira' desta profissão?
26. Quando lhe perguntam: 'profissão?', o que responde?

Grupo III – Futuro

27. Pensa que a INO deveria ter futuro?
28. Qual o caminho que pensa que a EFA, em Portugal, deve seguir?
29. Pensa continuar a trabalhar na educação e formação de adultos?

Porto, 27 de fevereiro de 2012

Exs. Senhores,

O meu nome é Filipa Barros e sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, sendo também, e profissionalmente, formadora de diversas áreas da Iniciativa Novas Oportunidades, num CNO. A minha tese de mestrado centrar-se-á na figura do formador dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tentarei compreender que diversos elementos constituem este grupo de profissionais, que à partida considero heterogéneo (por exemplo: formadores que são professores vs formadores de outras áreas do saber, formadores de escolas vs formadores de centros de novas oportunidades privados, etc.).

Neste sentido venho solicitar a vossa colaboração enquanto formadores desta iniciativa. A colaboração solicitada centrar-se-á na realização de uma entrevista que será gravada para posterior transcrição, análise e comparação com outros dados. A entrevista será realizada por mim, em local e data a combinar, mas preferencialmente durante o mês de março.

No final do trabalho de investigação e das respetivas comparações e análises serem efetuadas irei divulgar os resultados obtidos com este trabalho, para o qual a vossa contribuição é preponderante.

Agradeço desde já a disponibilidade demonstrada para a colaboração deste trabalho e solicito que entrem em contacto comigo através do e-mail: barros.filipa@gmail.com.

Cumprimentos e até breve

Filipa Barros

Aluna do MEFA

Categoria	Subcategoria
Histórico Profissional	
	Como
	Quando?
Ingresso na INO	Razões para o ingresso
	Responsabilidades
	Influência de experiências prévias
	Dificuldades iniciais
	Documentação disponibilizada
Referencial	Aspetos positivos
	Aspetos negativos
	Modos de operacionalização
	Dificuldades de operacionalização
	Escolarização
	Sugestões de alteração
Trabalho com os colegas	Constituição da equipa
	Trabalho de grupo
	Relação pessoal
	Troca de experiências
Trabalho com os adultos	Maiores dificuldades
	Ultrapassar dificuldades
	Relação pessoal
	Gratificações do trabalho
	Necessidades dos adultos
	Expectativas dos adultos
Profissão	O que aprendeu?
	Diferenças e semelhanças
	Características específicas
	O que é ser formador?
	Qualidades e Competências
	Nomenclatura
Metas	Opinião
	Consequências
	Possíveis alterações
Ponto de vista da sociedade	Opinião
	Consequências
Ajuda exterior para a defesa do trabalhador	
Condições de trabalho	Salário
	Horários
	Pressão
	Exigência
	Itinerâncias
	Recibos verdes
Futuro	Carreira na área
	INO
	EFA
	Pessoal

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Histórico Profissional		"Portanto, tenho 62 anos, tenho 20 anos de docência, (claro que como todos docentes corri várias escolas, etc.) e estou aqui efetivo, há... julgo que 10 anos. 10, 11 anos que estou aqui efetivo, mas corri várias escolas. Aqui, assim como formador... professor de matemática dei básico, secundário, dei isso tudo, à noite... dei essas coisas todas. Depois foi criado aqui o CNO e a direção da escola resolver selecionar certas pessoas, com determinados critérios que não me interessam, e chamou-me para aqui. E nós estamos aqui no CNO, este é o quarto ano consecutivo." (E1) "tenho 35 anos, tenho o bacharelato em informática, e é assim, as minhas profissões foram sempre dentro da formação. Comecei por ser formadora, entretanto depois entrei aqui para a associação, como técnica superior e pronto. Entretanto abriu este centro e eu passei a trabalhar aqui como formadora de TIC." (E2) "Sim, comecei a trabalhar mais ou menos por volta de 2000, sim um ano antes. E fui sempre formadora..." (E2) "tenho 28 anos, sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas Português e Inglês, na Faculdade de Letras do Porto. Neste momento estou a trabalhar, não só nas escolas primárias a dar Inglês, como no Centro de Novas Oportunidades em Gaia. Na área de CLC. Cultura, língua e comunicação e LC e língua estrangeira. Pronto, relativamente ao meu historial profissional, já estou há 3 anos e qualquer coisa no RVCC, já dei formação de Português, formação de Inglês, trabalho (como já disse) nas primárias, já fui guia turística. E basicamente acho que é isso, nestes últimos anos." (E3) "licenciado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, após a conclusão do curso abriu-se a porta do ensino, foi logo a primeira que se abriu. Fui para o ensino, gostei e comecei a ficar no ensino particular. Depois concorri ao público, andei em mini-concursos três anos, depois entrei no QZP do Porto e recentemente efetivei em Freamunde, sempre a dar na área da Informática. Nos últimos três anos é que estive no RVCC. Enquanto este percurso todo, fui chamado pelo Ministério para fazer profissionalização em serviço. Fiz a parte pedagógica na ESE. Sempre que possível, nas escolas por onde andei, tentei ficar sempre com ensino recorrente, noturno, trabalhar com adultos, que é a área que eu gosto." (E4) "formado em História, Licenciatura em História – Ramo Científico, não tem a vertente educacional, formado na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, no Porto, nível de formação basicamente é isto, exceto um curso de Inglês, acho que não me está a faltar mais nada. Profissionalmente, estive sempre ligado à parte da formação, essencialmente, tirando alguns trabalhos concretos na minha área, ou seja, investigação, desde elaboração de pequenas monografias de regiões, nomeadamente do concelho de Paços de Ferreira, mas sempre... tirando estes trabalhos foi sempre ligado à parte da formação, cursos EFA e RVCC, essencialmente." (E5) "A minha formação, eu sou formado em Filosofia, História e Filosofia via ensino, fiz o curso na Universidade dos Açores, depois fiz o estágio, fiz o mestrado... Cheguei a ser professor de Educação Física antes de fazer a minha licenciatura. Trabalhei no desporto Escolar, aqui na Escola Secundária da Lixa. Fui coordenador dos cursos noturnos em Bragança, que eu sou de Bragança, e tenho sido aqui coordenador do meu grupo, do grupo disciplinar que é Filosofia e leciono também a disciplina de Psicologia, para além da Filosofia. Sou membro da Assembleia Municipal de Felgueiras, também... considero-me um cidadão ativo de facto." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"tenho licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante Português-Inglês, portanto terminei o curso em 98 e não fui colocada logo. Terminei em junho, mas consegui uma colocação em fevereiro, algumas horas, eram os miniconcursos na altura. Portanto, saiu-me um horário em Vale de Cambra, eu tinha carta há pouco tempo, e não fui, não me aventurei a ir. Perdi, logo ali uma grande oportunidade. Mas depois havia perspectiva de fazer um estágio profissional e eu candidatei-me, naquele centro UNIVA, de criação de emprego, e então consegui um estágio profissional na Câmara Municipal. A Câmara Municipal encaminhou-me para uma associação, uma IPSS, não tinham ninguém, eu fui dar apoio às crianças lá, nos trabalhos de casa, ajudá-los a dar os primeiros passos no Inglês e tudo mais e por lá fui ficando. Tinha um estágio de 9 meses, salvo erro. Portanto, a partir daí gostaram de mim também, fui ficando. E entretanto depois saí e fui outra vez para um horário para Nelas, mas só 10 horas apenas e então fiz um interregno lá na associação, mas como gostavam de mim estavam à minha espera não é. Eu acabei o contrato em agostos, entrei em fevereiro e saí em agosto e então depois voltei para aquela instituição. Não tinham nenhum diretor técnico, convidaram-me para ser diretora técnica e efetivei passado algum tempo, e estive lá até 2005. Em 2005, foram muito flexíveis, deixaram-me ir lecionar Inglês no primeiro ciclo, fiz um projeto muito interessante com os miúdos, fui fazer formação a Inglaterra, também nesse âmbito. E depois estava sempre lá e cá, fui para Matosinhos também. Pedi uma licença sem vencimento, estava a ver se dava ou se não dava, não é? Pronto. E consegui começar a concorrer para a minha profissão propriamente, na primeira prioridade. Consegui um horário completo em 2007, no Marco de Canavezes e depois seguidamente, em 2008/2009 entrei nesta escola. Estou aqui há 3 anos, entrei diretamente, cheguei cá tinha um horário nominal nas Novas Oportunidades, só tinha o RVCC no meu horário, pronto. Disseram-me que eu podia, trocar com outro colega e tudo mais, para o diurno, mas eu também não quis, porque paralelamente aquela associação eu dava formação de Inglês a cursos EFA, numa instituição particular, num grupo de consultores. De modo que, também estive lá bastante tempo, dei também na Instituição X, em Rio Tinto. Fui conciliando, pedi a acumulação de funções na escola. Só que em 2011, em novembro eu terminei os cursos e não me chamaram mais porque as candidaturas não têm sido aprovadas. Ligaram-me a convidar-me para eu dar formação em Inglês, porque não tinham ninguém de Inglês, e agora são aos milhares, não é? mas na altura não tinham, e então fazia uma ginástica, porque eu trabalhava quase sempre manhã, tarde e noite, não é? para conciliar, mas porque adoro trabalhar com adultos também. Mas estou habituada a trabalhar com crianças desde a pré até aos adultos. De facto trabalhar com adultos tem outro tipo de benefícios, no meu entender. " (E7) "tenho 32 anos, tenho dois filhos o João com 3 anos, e o Daniel com seis meses. Sou licenciada em ensino de Matemática pela Universidade do Minho, ramo educacional, que a Universidade do Minho na altura era só ramo educacional, portanto sou mesmo de ensino, licenci-ei-me em 2004. Depois de 2004 estive dois anos a não dar aulas no ensino público, depois comecei por dar aulas no Mogadouro, depois Terras do Bouro, Famalicão, Melgaço, Lisboa, este ano estive em Portimão, mas foi estar apenas teórico, porque na prática estive em casa todo o ano de licença de maternidade. Sou casada. No meio de isto tudo desde Janeiro de 2007, que tenho como atividade complementar ao ensino a formação profissional, nomeadamente tenho estado sobretudo com processos de RVCC, o RVCC não é considerado uma formação é um processo, tenho estado praticamente sempre com RVCC, tenho também U.F.C.D. de TIC mas tenho estado com RVCC e já fiz quatro EFA's também, quatro EFAs nível básico e um EFA nível secundário." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Ingresso na INO	Como?	"Eu foi um bocado diferente, porque eu no ano anterior soube que ia abrir aqui qualquer coisa relacionada com adultos, e eu prefiro dar, se pudesse escolher, prefiro dar a adultos do que dar a adolescentes ou crianças. E antecipei-me, fui falar com a direção da escola e tal. E eles disseram-me vamos ver, realmente para o ano vai abrir aqui uma coisa nova, mas eu não tenho ainda elementos, mas pronto a gente vai precisar de um professor de matemática e pronto ficas tu. Eu, foi portanto, um misto das duas coisas..." (E1) "Fui eu que fiz a candidatura para o, na altura era centro RVCC. Depois, entretanto a minha diretora, perguntou-me se eu não queria participar... fazer parte, e eu disse que sim. E, portanto começamos." "Aconteceu. (risos) Foi." (E2) "Não, foi uma candidatura para uma escola profissional. Na altura eu não tinha noção das Novas Oportunidades, não tinha grande conhecimento, e enviei enquanto formadora de português – inglês. E chamaram-me, explicaram-me para que é que era a função e eu achei muito bem... não conhecia, ia ficar a conhecer e que aprendia rápido." (E3) "quando efetivei na escola de Freamunde, era o primeiro a escolher o horário e haviam vários horários com o ensino normal, diurno, e havia aquele que era exclusivamente para trabalhar no CNO. Visto que sabia que a oportunidade era para trabalhar com adultos, fiquei eu, escolhi esse horário. Das várias opções que tinha, de todas as opções que havia na escolha foi essa a minha primeira opção. " (E4) "O RVCC, posso dizer que é o mais recente. Eu comecei pelos cursos EFA, depois foi-me aberta uma porta de substituição, ou seja, surgiu-me um lugar na Associação Empresarial de Paredes, em substituição de uma colega, na área de LC – ensino básico, não é? E depois, posteriormente vim aqui parar à Entidade K." (E5) "Ingressei aqui nestas Novas Oportunidades, a partir do momento em que surgiu a autorização para a criação do nosso Centro de Novas Oportunidades, fizeram-me o convite, depois de me fazerem o convite, fomos fazer uma formação à Universidade Católica do Porto, sobre o que era o processo RVCC." (E6) "entrei diretamente, cheguei cá tinha um horário nominal nas Novas Oportunidades, só tinha o RVCC no meu horário, pronto. Disseram-me que eu podia, trocar com outro colega e tudo mais, para o diurno, mas eu também não quis, porque paralelamente aquela associação eu dava formação de Inglês a cursos EFA, numa instituição particular, num grupo de consultores." (E7)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Foi por acaso e não foi. Eu estava no ensino e a nossa vida no ensino é sempre muito instável e entretanto eu enviava currículos para várias entidades formadoras. O RVCC despoletou, sobretudo, no fim de 2006 início de 2007, aliás eu penso que foi sobretudo no início de 2007 que começou a grande avalanche de RVCC e na altura tive um colega que foi colocado longe e ele estava a fazer RVCC e sugeriu-me que eu fosse para o lugar dele, eu na altura não tinha ideia o que isto era, sabia apenas que era formação de adultos e aceitei ir para o lugar dele, uma vez que na altura estava a dar aulas em Terras do Bouro, eu não tinha horário completo e dava para conciliar e para juntar o útil ao agradável. Mais algum dinheiro é sempre bom, não é?" (E8)
	Quando?	"E nós estamos aqui no CNO, este é o quarto ano consecutivo." (E1) "Já, já desde 2001." "Nós não fomos dos primeiros centros. Fomos os segundos. Eu acho que tinham começado para aí há meio ano, mais ou menos, seis. Depois abriram mais 22 e nós fomos um dos 22 que abriram." (E2) "Desde então já lá vão três anos e qualquer coisa, que estou nas Novas Oportunidades. " (E3) "Ora bem, deixa-me fazer as contas, estamos em 2012... 2010." (E5) "O ano, foi para aí 2008. " (E6) "Estou aqui há 3 anos," (E7) "No meio de isto tudo desde Janeiro de 2007, que tenho como atividade complementar ao ensino a formação profissional, nomeadamente tenho estado sobretudo com processos de RVCC, o RVCC não é considerado uma formação é um processo, tenho estado praticamente sempre com RVCC, tenho também U.F.C.D. de TIC mas tenho estado com RVCC e já fiz quatro EFA's também, quatro EFAs nível básico e um EFA nível secundário." (E8)
	Razões para o ingresso	"... porque evidentemente, eu prefiro dar aos adultos do que prefiro... claro eu dou a todos, eles é que escolhem, eles é que nos pões a dar desde 12 anos até aos 18. Mas prefiro por uma razão muito simples, e explico até já porque é que eu prefiro dar aos adultos em relação aos adolescentes, por uma questão de satisfação pessoal. " (E1) "Tendo em conta que as escolas estatais estão sobrelotadas, para os professores, neste momento seria a formação a primeira saída, ou das primeiras a considerar para não estar parado e a formação tanto de jovens, jovens adultos, pré adolescentes, não é pré adolescentes mas adolescentes e jovens adultos era uma opção. Mais tarde, então, surgiu a hipótese de trabalhar com pessoas mais velhas do que um adolescente, e foi mais ou menos na mesma altura que ingressei nas Novas Oportunidades. " (E3) "Acho que é gratificante trabalhar com adultos. Trabalha-se muito melhor, eles têm mais vontade de aprender que os jovens de hoje em dia. E acho que me sinto mais realizado a ensinar adultos do que jovens. " (E4)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"É mais razões pessoais do que profissionais. No início foi mais razões pessoais, ou seja, quer dizer... errado! Tem as duas coisas! Porquê? Porque eu ando à procura, ou melhor, eu estive... antes de ingressar neste RVCC que me deu, basicamente o trabalho a tempo inteiro, digamos. Enquanto os cursos EFA, eram aquelas horas eu teria que ter outro emprego para me tornar independente, falando monetariamente, financeiramente. Depois de entrar para o RVCC, foi aquela procura de... deixar um trabalho que eu tinha, era administrativo numa empresa. Largar esse emprego, numa empresa familiar, largar esse emprego à procura de emancipação profissional a nível de tempo, custos... não estar ligado aquela empresa. Depois de entrar nesse processo RVCC, desenvolvi um gosto, porque eu gosto da parte comunicativa, gosto de falar com as pessoas gosto de interagir com pessoas, e esse RVCC estando eu a tempo inteiro e lidando com os formandos e acompanhando-os nesse processo, pronto deu-me esse gosto pessoal. Precisamente, é que eu dei mais atenção a esta questão do RVCC e deu-me para apostar e candidatar-me a mais CNO's, que antes não o tinha feito. A entrada para o CNO da AEParedes foi mais por intermédio de um colega meu. 'Olha não queres vir para aqui, coiso e tal...' e eu 'ah, está, muito bem, vou'. Sabendo que era para cinco meses e gostava de saber como é que ia ser a experiência. Gostei, fiquei, e pronto aqui estou, não é?" (E5) "Aceitei, principalmente porque era um desafio novo, era uma oportunidade que se abria para eu ter novas experiencias, para adquirir novos saberes e foi fundamentalmente uma vontade de querer aprofundar outras áreas diferentes daquelas a que eu estava habituado. " (E6) "Porque eu gostava de trabalhar com os adultos. Já conhecia o funcionamento das NO e consegui conciliar a formação que dava durante o dia na instituição privada. Foi por isso, se eu tivesse que obedecer a um horário rígido da parte da manhã, toques de campainhas e tudo mais é para esquecer. " (E7)
	Responsabilidades	"Pronto, e eu como formador de matemática, portanto como professor de matemática tenho a co-responsabilidade, no básico, de matemática para a vida, todos de básico. E no secundário, o que é que eu estou a supervisionar? Estou a supervisionar áreas à qual eu tenha mais qualquer formação. Isto foi feito assim: por exemplo, eu sou... a minha formação base... eu sou engenheiro eletrotécnico e também tenho o curso de higiene e segurança no trabalho, técnico superior de higiene e segurança no trabalho, de maneira que sendo assim, eles puseram-me, naquelas áreas que foi a Saúde, como sabe, que tem muito higiene e segurança no trabalho; foi equipamentos e sistemas técnicos, como sou engenheiro, etc. e então... é por isso que eu fiquei, portanto no secundário a supervisionar equipamentos e sistemas técnicos e saúde e no básico é matemática para a vida. São essas áreas que eu..." (E1) "Inicialmente, eu era formadora de TIC e de matemática. " (E2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Tenho colegas. Quer dizer, neste momento CP sou só eu, mas sei que se porventura alguma coisa correr mal, sei que tenho colegas que me podem ajudar. Relativamente à nova área que vou exercer, que é CE, tenho um colega que já trabalha nela e por ser muito trabalho para ele vou ajudar. " (E5)
	Influência de experiências prévias	"Digamos, fiquei marcado, entre aspas, por esta experiência, pronto e depois sai, voltei para o dia normalmente, e depois como já tinha essa experiência como professor, logo como ouvi qualquer coisa, no ano anterior a começar o CNO, para o ano vai haver aqui uma coisa e tal, ainda não se sabia bem o que é, com adultos e era à noite... e eu espera aí, isto é uma coisa que me interessa é dar aulas à noite, que é o que eu gosto mais, então antecipei-me, falei com a direção da escola, o diretor na altura disse-me sim senhor, para o ano vamos arrancar aqui uma coisa nova, mas não sei muito bem até, mas vamos precisar aqui de matemática, portanto e ele acabou por me chamar. " "Sabia que ia ter adultos, sabia que ia ter enorme dificuldade, sabia que ia ter de repetir 50 vezes a mesma coisa, sabia que havia pessoas com imensas dificuldades, mas para mim era gratificante porque sei que se as pessoas se aparecem aqui é porque estão interessadas, e portanto, que isso é que é importante. " (E1) "Não... exatamente. Rutura, rutura não! Total não. Mas retirei algumas coisas, aproveitei algumas coisas, e modifiquei porque... a formação que eu dava, sei lá, eu utilizava, por exemplo, em termos de informática, pegava numa carta qualquer ou num exercício qualquer e, portanto, construía-o e dava na formação. A partir do momento em que comecei a trabalhar aqui, tentei dar coisas assim mais em contexto de vida, não sei se me estou a fazer entender. " (E2) "Agora eu já lidava com pessoas, vá com adultos, quando trabalhava como guia-turística. É óbvio que é completamente diferente, mas o lidar com aprendi aí, basicamente. " (E3) "Até porque lá está, enquanto guia turística pude automaticamente (e eu trabalhei como guia turística enquanto estava a estudar, portanto ainda nem tinha entrado oficialmente vá no mundo do trabalho) isso parecendo que não obrigou-me a lidar com diferentes tipos de pessoas, diferentes idades e com carências... com muitas carências e muito diferentes. E se calhar deu-me alguma estaleca para conversar. E a partir do momento em que uma pessoa sabe estar, pelo menos é o que eu sinto, quando começo a conversar e eles veem que 'eh pá, afinal não é só doutora...' e é uma pessoa normal e até tem à vontade para conversar eles acabam por se abrir mais, o que nos ajuda depois a construirmos o portfólio com eles. " (E3)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Nessa altura chamava-se, acho que era mesmo, Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis. Também tive oportunidade aí, na escola onde estava, eramos os últimos a escolher o horário, mas todos os colegas foram rejeitando esse horário e eu sempre satisfeito porque estava a ver aquele horário a sobrar para mim, e fiquei com o horário noturno, também, a trabalhar. Aí eram considerados adultos, mas era uma faixa etária mais jovem." (E4) "Sim. Estou a falar dos adultos, pelo menos a postura na sala de aula é totalmente diferente. O convívio entre formador e formandos é totalmente diferente de entre professor e aluno, no ensino normal. Acho que na parte formando-formador criam-se mais laços de amizade." (E4) "Tendo já alguma à vontade nos cursos EFA, não podia dizer que ia a zeros, mas claro que é um processo RVCC, diferente, totalmente diferente. E embora já tivesse contacto com o referencial, vou utilizar uma expressão, entre aspas assustou-me ligeiramente, fiquei... porque também eu sou uma pessoa, e tu sabes melhor que eu não é?, gosto de ter o controlo das coisas antes de entrar nelas, e quando alguma coisa me foge do controlo eu o sinto. Então, antes de entrar eu tinha que saber por onde entrar, então andei-me a informar como é que era mais ou menos, como é que funcionava, com outro colega, não esse, outro, que está neste processo, pronto que me facilitou também, um bocadinho esta abertura e esta assimilação deste processo RVCC." (E5) "Não, já não era a primeira vez. Eu já vinha, já trazia um trajeto de Ensino Recorrente. Já tinha trabalhado com as unidades capitalizáveis, o antigo, e também já tinha trabalhado, agora mais recentemente, nesses cursos do ensino recorrente que chamávamos nós por módulos. Já tinha alguma experiencia em ensino recorrente em várias modalidades. Aliás, já trabalhei mais até... já a muito tempo que eu trabalhei à noite, mas na altura aquilo era um sistema de ensino muito diferente das unidades capitalizáveis, em que os alunos faziam basicamente aquilo que se fazia de dia, está a perceber? O modelo era igualzinho. Mas já foi há muito tempo, já foi para aí em 90, assim uma coisa..." (E6) "Eu diria que não fiz... não me socorri muito do passado, justamente porque os moldes da formação são completamente diferentes em todos os sentidos. Porque se restringirmos isto ao processo de RVCC, que é naquele que eu estou a trabalhar agora, nós a formação que damos aqui, digamos que os encontros que temos com os formandos são individuais, não é em conjunto. Eles têm uma primeira fase que é em conjunto, mas é com os profissionais de RVCC, mas a partir do momento em que passam para os formadores é formação individual. Muitos deles têm formação, muitos quer dizer, alguns têm formação complementar. Damos uns textos de apoio para eles desenvolverem determinadas temáticas com o objetivo de alcançar as competências que se pretendem, não é assim? Mas a minha formação anterior não foi assim muito importante. Considero que foi importante a minha experiencia, de facto, de trabalho que eu tenho já para aí 25 anos que estou a trabalhar." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Eu acho que a experiencia que eu tenho do contacto com alunos à noite e também, digamos, que de uma tendência que eu tenho para o relacionamento social e humano isso facilitou. Mas em termos de formação curricular da minha licenciatura não teve assim muita importância. O que facilitou de facto foi a minha experiencia enquanto professor que considera a relação com os alunos com as pessoas fundamental, não é assim? Mas eu considero isso uma experiencia pessoal, própria não é? Não propriamente formação. " (E6) "Tinha... considerava que é sempre uma troca de experiências e é enriquecedor. E para além do mais não há indisciplina dos adultos. Uma das principais vantagens é termos um ambiente de trabalho saudável, em que podemos trocar experiências, partilhas, aprendemos uns com os outros num ambiente pacífico. Porque tive experiências... tive num escola em Perafita e foi completamente traumático porque havia indisciplina de todo o feitio, de modo que era sempre o INEM, Polícia, a assistência social, os pais cá fora armados de armas e varapaus. Tive uma amiga minha que foi perseguida e tudo mais. Portanto, acho que quem me dera poder estar sempre a trabalhar com adultos, porque acho uma mais-valia. Lá está, nunca tive nenhum caso de indisciplina com nenhum adulto. " (E7) "As situações são diferentes. Mas, nas duas sessões de descodificação do referencial cria-se logo muita empatia e depois nós fazemos sempre 50 horas de formação complementar, acabamos por estar também muito tempo com eles em sala. E temos flexibilidade para marcar, com eles também, sessões individuais. Portanto, sempre que possível nos marcávamos consoante a nossa disponibilidade e a dos adultos, e acabava por ser feito em grupinhos mais pequenos. Mas continuávamos a trabalhar com os adultos de forma totalmente livre e autónoma. Portanto, foi uma transição muito pacífica e suave, não senti quaisquer dificuldades. " (E7) "Não, tinha dado no ano anterior um curso daqueles profissionais, de 12º ano, mas eram todos jovens na idade entre os 20 e os 25, portanto era a única experiencia com adultos que eu tinha tido antes, de resto eu só trabalhava com miúdos. Portanto, adultos mesmo eu iniciei com o RVC." (E8) "As minhas experiências profissionais passadas... sim. Se calhar até mais pela rutura entre o que faço com os miúdos e o que faço com adultos. Logo o tratamento para começar é diferente, o modo como se aborda as coisas, o tipo de linguagem que se usa também. Na maior parte das turmas de RVC, a nossa linguagem tem que ser muito ao nível deles, porque qualquer adulto nota a distância, nota quando o formador é distante, os adultos notam logo. E é um dos meus objetivos estar sempre próxima dos adultos, tentar sempre manter a proximidade e o contacto com os adultos que eles notam perfeitamente quando um formador é distante e pouco se importa com as experiencias de vida deles. Quando o formador não os compreende, não os compreende, que estão ali a sacrificar-se porque precisam, estão ali ao fim de um dia de trabalho e os formadores estão ali que se nada fosse, e não dão sequer um intervalo para ir à casa de banho, ou para ir fumar, eles apercebem-se perfeitamente disso e desligam do formador.

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		Um dos meus objetivos é manter sempre a proximidade com os adultos." (E8)
	Dificuldades iniciais	"Ao princípio foi difícil porque a metodologia de trabalho é totalmente diferente, os objetivos que se pretende são diferentes, portanto não tem nada, quase, a ver com o ensino regular, não é? A gente, como sabe, a gente temos que ir buscar dentro deles o que é eles lá têm, saca para fora o que é que eles lá têm, valorizar o que é que eles têm, melhorar as experiências que eles adquiriram, as competências que têm... eu sabia, o princípio foi um bocado difícil até a pessoa entrar bem no sistema. E uma coisa que eu me apercebi logo que era... para não falhar neste tipo de ensino há uma coisa que é importante que é a empatia que a pessoa transmite, isso é fundamental! Se a pessoa não consegue uma grande empatia com as pessoas eles acabam por desistir ou... isso tem que ser fundamental e eu procuro fazer essa empatia. A empatia no fundo é a gente antecipar-se, digamos assim, àquilo que vai ser as observações deles. " (E1) "No início foi muito complicado. Foi complicado porque perceber... eu tinha feito a candidatura e tudo mais, mas depois estar na prática, ainda foi assim um bocadinho desviado. Para mim o mais difícil foi desvendar o referencial, tentar fazer aquela ponte para a... em contexto do dia-a-dia, não é? Por exemplo, sei lá... depois quando começamos a perceber dizemos, mas meu deus isto era tão fácil e de início foi assim um bocadinho... foi essa a dificuldade. " (E2) "Eu não tinha... eu não conhecia o programa, muito sinceramente. E aprendi a trabalhar, porque na altura já havia muito trabalho em atraso, e aprendi a trabalhar. " (E3) "É assim, quando fiquei com as Novas oportunidades não fazia ideia como é que aquilo se processava. Não tinha uma ideia formal como é que aquilo era, ouvia falar em Novas Oportunidades mas não estava dentro do processo, não fazia ideia. Depois gostei por serem seres adultos e como eu gosto de adultos, provavelmente aqui vou-me dar bem. Dou-me bem a trabalhar com adultos. Mas facilmente me adaptei ao processo das Novas Oportunidades." (E4) "É! É um bocado diferente! A primeira parte foi ter conhecimento do referencial, não é? Depois assim um bocado... a primeira fase se calhar foi... fiz um processo mais como aquele tinha... a experiencia anterior, se calhar mais tipo aulas... visto ser um estigma, uma área que eles tinham muitas carências. Se calhar aí esqueci um bocadinho o processo RVCC e tentei dar aulas. Isso no início, não é? Porque há aquela fase de adaptação. Depois já foi um bocado mais diferente, tentar deixar assim só uma pontinha da área das TIC para os próprios adultos em casa começarem a desenvolver. Porque estamos num processo de reconhecimento de competências. "(E4)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Foi um bocado difícil, isto vai ficar gravado, mas pronto... Na entidade onde eu entrei, a formadora que eu fui substituir poderia ter ajudado mais, poderia ter os seus instrumentos de trabalho, mas não nos disponibilizou. Daquilo que eu... naqueles cinco meses que estive lá a trabalhar, eu acho que ela... ela não tinha aquilo organizado, como eu gosto de ter organizado, pronto. E então tive que formular os meus, formular novos instrumentos para poder trabalhar com adultos. É certo que tinha lá algumas fichas de LC... mas pronto. Com o aconselhar de um colega meu exterior a essa entidade e com outra pessoa que estava lá que também me ajudou no funcionamento daquela entidade, desenvolvemos os instrumentos de trabalho e pronto. Eu estive na área de LC e também de CE, esqueci-me de referir. E foi mesmo opiniões e aconselhamentos que tive através de amigos e depois self made man, tive que fazer o resto. " (E5) "Uma nova modalidade de formação para a qual nós não estávamos minimamente preparados, desconhecíamos totalmente e confesso que até tive dificuldade em entender muitos dos objetivos que se pretendiam, não é? Na altura, mas agora já tenho outra opinião. " (E6) "Eu muito sinceramente, parti para este projeto do RVCC, das Novas Oportunidades um pouco no escuro, não sabia muito bem o que é que me esperava. E depois, a partir do momento em que tivemos de facto essa formação, tive alguma dificuldade em perceber o que é que se pretendia, justamente porque nós, professores, estamos formatados, para ensinar, não é assim? Para ensinar, transmitir conhecimentos e o que se percebia ali é que nós não tínhamos praticamente nada para ensinar aos alunos, era tudo um processo baseado na história de vida em que eles próprios iam descrever a sua história de vida e depois nós estávamos lá para fazer o reconhecimento daquelas competências, que eles tinham ao longo da sua vida, tendo por base um guião que nos é dado pelo ministério, que são um conjunto de competências, não é assim? Portanto, a minha expectativa sobre isso era uma expectativa muito baixa, era uma ideia muito vaga... estamos ainda na expectativa do que poderia ser. E depois, reconheci que estava a entrar num sistema que não tem nada daquilo a que eu estava habituado, sinceramente não tem nada, mas hoje compreendo e acho que faz sentido. " (E6) "Não foi difícil! Tive uma ajuda muito grande aqui na escola, porque nós tínhamos iniciado há pouco tempo aqui o centro, tinha aberto há pouco tempo também, quando eu vim para cá. E tinha um colega meu do secundário, do RVCC secundário que me facultou o referencial, as grelhas de validação com que trabalhava, todo o material de apoio e deu-me umas luzes, não é? Eu já conhecia o referencial de LC, já tinha trabalhado no curso EFA, é muito semelhante, não é? vamos adaptando. Mas foi com essa ajuda de um colega, com a partilha de instrumentos e tudo mais. Mas, também fiz formação RVC, fiz com... no centro... Vilela... algures... fizemos assim durante uns mesitos a formação." (E7)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Não, mas na altura calhou de ser num mês em que a ANQ promoveu um encontro de formação e eu estive presente e também ajudou. Para além depois da troca de conhecimentos dos formadores. E depois foram também os formadores que já estavam no CNO que ajudaram e o meu colega que tinha saído também me orientou bastante, fui substituí-lo em turmas que já tinha iniciado, orientou-me bastante a partir daí." (E8)
	Documentação disponibilizada	"O... aquele manual que a gente tem... o referencial de competências. Ora bem, a partir daí o referencial de competências tem lá um certo número de assuntos que eles têm de abordar. " (E1) "Havia documentos, havia também... Eu não sei se eram... as ações Saber+, exatamente. Nós tínhamos documentação. Havia, por exemplo, para linguagem e comunicação havia três módulos: iniciação, aprofundamento e consolidação. E, portanto, as ações Saber + eram um bocadinho para dar resposta aos centros. " (E2) "Quando eu cheguei, então, ao centro onde eu comecei a trabalhar nas Novas Oportunidades, deram-me uma série de documentação: o referencial, um pequeno historial do que seria as Novas Oportunidades, documentos da ANQ, mas muito... essencialmente aquilo que eu mais usei foi mesmo o referencial. Eu tinha de começar a trabalhar no momento. Como referi, ainda há pouco, eu não tive aquele período de adaptação, aquele período prévio de perceber primeiro o que é que é, o que é que eu ia fazer. Eu tive que fazer logo, automaticamente. Por isso é que eu lia os documentos e baseei-me mais no referencial e depois acabei por elaborar algo mais prático para trabalhar com os adultos. Acho que isso acaba por ser a coisa mais normal. " (E3) "Para aprender a ser formador foi o referencial, fiz formação, como é que aquilo se chama... trinta e tal horas... formação que era necessário fazer para ser formador de RVCC... estava ligado... pelo menos no CNO onde estive os professores que entraram de novo tiveram de ir fazer essa formação, agora... 'papéis e funções...' o nome da formação, pfff... sei que fiz uma formação relacionada com isso na qual estiveram a explicar o referencial, que eu já tinha conhecimento, estratégias para trabalhar com adultos no processo RVCC e depois no fim houve uma simulação de um júri de certificação de competências, essa foi a formação que tive. E a partir daí abriu mais portas para trabalhar como adultos. " (E4) "O que me ajudou, essencialmente, nessa integração e nesse processo foi um caderno temático, que coincidiu com a minha entrada para essa entidade formadora. Tive que representar essa entidade formadora num caderno temático, fui às escuras completamente mas também, fui aberto quando fui para o caderno temático, também conhecia o Rui Coutinho na altura era o que estava a organizar esse caderno temático, em Alpendurada, e referi logo 'Rui eu venho para aqui, mas eu estou quase a zeros nesta... não posso partilhar com vocês as experiências que tenho no RVCC porque eu estou novo lá'. E naquela reunião, com as várias opiniões, com os vários colegas de vários CNO's, eu absorvi aquilo tudo, mesclei e cheguei à AEParedes e reformulei aqueles instrumentos e foi muito mais fácil. Para esse caderno temático, embora eu fosse nervoso porque não sabia o que é que havia de dizer, não disse nada de

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		jeito, mas foi gratificante. Para os outros formadores não foi gratificante, porque eu não contribui em nada, mas para mim foi bastante gratificante, contribuiu para a minha formação, para a minha... para o desenvolvimento do meu trabalho." (E5) "Foram documentos ligados... que nós fomos buscar à ANQ, fundamentalmente. Foi, também, já exemplos, alguns exemplos que nós procuramos de portfólios de outros centros, não é assim? E foi basicamente essa documentação que nós podíamos ir buscar, à ANQ e também... tivemos aqui, inclusivamente, ações de formação na nossa escola, digamos que trocas de experiencias com outros CNO's, fizemos aqui... e foi basicamente isso. " (E6) "Agora a questão que documentos me disponibilizaram foi isso? Sei lá, eu tinha só acesso ao referencial e à experiencia dos outros formadores e aquilo que conversávamos e sabíamos perfeitamente que o referencial não pode ser levado taxativamente o que ali está escrito em relação aos adultos, sabíamos perfeitamente que tínhamos de desviar aquilo e arranjar estratégias de eles demonstrarem o que lá teriam sem ser usando aquela linguagem, que lá está, que logo para começar eles não percebem absolutamente nada e seria ponto de partida para desistirem do processo. " (E8)
Referencial	Aspetos positivos	"eu vou falar de uma forma geral, eu até que ele está... até está. " (E2) "Penso que o referencial está correto, faz sentido, mas o tipo de formando que se aceitam para o RVCC nem sempre correspondem aquele referencial de competências." (E6) "O referencial... às vezes há quem pergunte se eles devem de fazer o 9º ano em cinco meses enquanto os miúdos andam três anos, o referencial tem basicamente o que esta no programa de 9º ano de Matemática, 9º e 8º, agora o referencial do 9º no fundo está bem construído. " (E8) "E grande parte dos critérios que estão no referencial qualquer adulto usa, em várias situações da vida. Nomeadamente em casa, na vida doméstica e na vida profissional. Só não lhes dão aquele nome. Eles fazem a regra de três simples ou proporcionalidade direta quando fazem viagens de carro a calcular os consumos de combustível, em casa quando estão a fazer receitas de culinária ou a calcular proporções, os da construção civil então usam a geometria e a proporcionalidade direta mesmo muito. E não tem noção disso, eles próprios não têm noção e não acreditam nas capacidades que têm, porque já fazem aquilo mecanicamente, não automaticamente mas mecanicamente para eles é assim porque lhe ensinaram assim, já não raciocinam sequer. Eles nem sequer raciocinam que para jogar cartas ou fazer a contagem de cartas que têm que ter raciocínio matemático. " (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Aspetos negativos	"Quer dizer, porque é que falam nestes assuntos? Que foi quando eu abri o referencial de competências, ora bem, 50 % sim senhor, o referencial como sabe tem lá sistemas de equações e essas coisas todas, mas eu não vou dar equações do segundo grau, nem nada disso, até porque isto tem pouco a ver com a vida. E até o MV 3D é uma estupidez! Aquilo a porcaria das sequências numéricas e geométricas, que eu vejo-me atrapalhado que eles mostrem competências." (E1) "Inicialmente TIC tinha Access, por exemplo, e eu lá dava o Access... Que era... não é? Que eu achava que não fazia sentido, mas era o que era e eu tentava. Tentava e dava formação, assim o mais básico para não... Porque muita gente também estava a entrar na informática e... não é? Não tinha muita experiência e também avançar com coisas muito complexas não... nem sequer... ia ser uma grande confusão." (E2) "Acho é que alguns programas não deviam ser exigidos. Outra coisa que às vezes se fala muito, agora nem tanto, mas houve uma fase... por exemplo, alguém tem conhecimentos de Photoshop, devia haver... não tem conhecimentos de Word, do Excel, e então devia-se valorizar esses conhecimentos que as pessoas têm, não é?" (E2) "E não acho que esteja totalmente adequado à nossa sociedade. Tem ali situações que... ou não estão bem explicadas ou não sei... poderiam ser alteradas..." (E3) "Antes de mais, é a forma como está escrito." (E3) "Penso que, na área das TIC, penso que está mal elaborado. Se o processo de RVCC, vou falar do nível básico com certificação ao B3 para o 9º ano, para um adulto ser certificado totalmente em TIC tem de mostrar competências em introdução às TIC, processamento de texto, folha de cálculo, Internet, apresentações em Power Point, enquanto o programa de TIC do 9ºano é mais reduzido. Não é necessário o Excel, e uma das áreas em que os adultos sentem mais dificuldades é a folha de cálculo, quer dizer... Estamos a ser mais exigentes com adultos, do que com... no 9º ano. Digamos, aquela equivalência, não está de igual para igual." (E4) "Heee... sobre o referencial... sobre o referencial... pfffffff... Acho que há muito a fazer... há muito a fazer... não é que eu... eu não sou uma voz critica relativamente a... ou seja, eu não sou um crítico destrutivo mas acho que... aquela tentativa de uniformizar... vou recapitular, é o seguinte: há uma tentativa de uniformização através do referencial, correto? Mas eu não consigo, neste momento, dizer ou formular uma crítica construtiva. Porque uma crítica construtiva tem que ser uma crítica que depois eu tenha uma fundamentação construtiva, ou seja, tenho de construir algo com a minha crítica, e neste momento eu não consigo construir. É complicado o referencial, porque é uma uniformização de uma coisa que não é uniforme. Mas também não vejo qual o método para tratar a heterogeneidade do grupo, não sei se me faço entender... é por isso que a minha crítica não consegue quase ser uma crítica construtiva, acaba por ser destrutiva porque estou a dizer mal dele, mas também não consigo estabelecer um..." (E5)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Penso que não estará bem adaptado à... se calhar, ao percurso dos adultos. Eu acho que é muita coisa semelhante, por exemplo do B2 e do B3. Não dá perfeitamente para nos situarmos, ou seja, é um bocadinho estanque, na minha opinião. Não temos grande criatividade para avaliar. Nós temos de criar criatividade, ao lermos aquilo eu não vejo ali assim muita criatividade naquele referencial." (E6) "E as pessoas, uma grande parte das pessoas, faz o RVCC de 9º ano trabalham com quase todos os critérios, não com todos há o teorema de Pitágoras e a notação científica, esses são critérios que as pessoas nunca usam, ou pelo menos não com esse nome, nomeadamente aplicar o teorema de Pitágoras acho que isso raramente acontece. A mim só me aconteceu uma vez, na Entidade X, onde os adultos aplicavam o teorema de Pitágoras mas não conheciam pelo nome, faziam mas não o conheciam pelo nome e é a tal questão, não têm que saber, têm que saber aplicar à vida profissional deles." (E8)
	Modos de operacionalização	"Nós aqui decidimos, porque isto muda de centro para centro, que em relação aqueles itens todos que lá estão a gente considerava validada uma pessoa que validasse 50 % daqueles itens, foi a decisão aqui. De maneira que eu tenho, por exemplo, na matemática ou no equipamentos e sistemas técnicos, não é, aqueles itens todos e ora bem, depois se eles validarem e se mostrarem competências em metade deles, a gente valida-os, eles têm que validar 50 % daquilo. E obviamente que eu em matemática, matemática é o eterno problema pelo seguinte, não é tanto nas outras, mas a matemática é sempre uma experiência totalmente negativa que ele vêm, é sempre muito medo, e tal e essas coisas todas... E então o que é que eu fiz, faço assim uma pequena vamos lá ver, um pequeno resumo, um pequeno apanhado, sobre aquilo que eu acho que são as competências que eles têm que provar. " (E1) "Eu o que faço nas sessões é que começo logo por lhes dar... ensinar. Embora, as sessões não sejam para isso. Mas tento fazer isso para eles irem aprendendo alguma coisa. E se houver formações encaminho, o que também, às vezes não há aquelas que gostaríamos que houvesse. " (E2) "Não aqui temos um cronograma, não sei se lá também funcionam assim, começa com as sessões com um técnico, depois entram os formadores, e entretanto finaliza com a sessão de feedback e depois nessa sessão, é marcada a formação, portanto, nós trabalhamos dessa forma." (E2) "não sei como é que funciona noutros centros, mas no meu centro nós reformulamos aquilo para poder entregar ao adultos para eles se organizarem. Nós criamos uma nova tabela, tendo em conta tudo aquilo que nos é pedido, mas de uma forma muito mais clara." (E3) "Temos a primeira sessão que é descodificação e se calhar passo mais... elaboro bastante tempo em conversa, diálogo com eles. Profissões que tiveram, a partir daí para ver se existem algumas competências em TIC, o quotidiano, o dia-a-dia deles, que equipamentos é que trabalham. Às vezes eles têm conhecimentos de TIC e não sabem que os têm, é o geral. Na primeira sessão 'professor não sabemos nada disto, somos um zero', e a minha

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		resposta é vocês sabem muito de TIC. Começo a dar alguns exemplo que eles utilizam no dia-a-dia e eles apercebem-se que, de facto, têm competências em TIC. Um dos exemplos é o multibanco, o telemóvel. Porque os adultos a ideia que têm de TIC é o computador, saber trabalhar apenas no computador. E não têm a ideia que essa área de TIC é mais abrangente." (E4) "O que nós temos feito é, como há aquele volume de hora de formação complementar que são 50 horas para cada um, tentar aproveitar ao máximo essas horas para lhes dar conhecimentos na área das TIC, excluindo a unidade A. Acho que na unidade A não é necessário." (E4) "Primeiro há a reunião de equipa para certificar, só depois é que existe a sessão de júri, não é? O adulto vai para a sessão de júri sabendo quase a 100% se é certificado ou não. Na sessão de júri, o júri é composto pela equipa formativa, incluindo os formadores e o técnico, e um avaliador externo. Normalmente é feito por grupos, o grupo está todo presente, exceções se o próprio formando entender que quer estar sozinho com o júri, e será feita a vontade dele. Caso contrário está o grupo todo. O grupo está e cada apresenta-se ao júri e vai divulgando as suas competências, respondendo a questões que são feitas pelo júri. A maior parte das questões é o avaliador externo. Digamos, o avaliador externo é que conduz o formando. Há formandos que fazem, outros não. Fica um bocado ao critério deles. Depende, também, um bocado da profissão de cada um. Estou num CNO onde a maior parte, ou uma grande parte dos formandos trabalhou na indústria do mobiliário. Demonstrações que eles fazem, levam trabalho e fazem lá a montagem desses trabalhos, por exemplo, cadeiras em miniatura, sofás... e fazem lá uma pequena demonstração daquilo que fazem profissionalmente, ou faziam no caso dos desempregados. Já tenho tido júris que tenho cabeleireiras, arranjam uma colega e fazem lá o penteado, e não apresentações em power point. É a profissão deles, demonstra ali as suas competências na sua profissão. Um power point demonstra competências em TIC, nada mais. E se calhar é mais fácil estar a ler a sua apresentação do que estar ali a falar e tentar encadear a sua apresentação sem ter nenhum suporte visível. Aí também dá para ver as competências dos formandos." (E4) "Li muitas vezes, é! Opiniões... contra opiniões de pessoas já dentro do processo e dos cursos (falando dos cursos EFA) e depois a tentativa de por em prática aquilo que se pretende atingir, das conclusões que tirei após as várias leituras do referencial e também das várias... só com a leitura não chegava tão rápido, as opiniões de colegas também, troca de impressões conversas de café, é que depois a gente vai elaborando os nossos trabalhos para efetuar com os adultos." (E5) "Em primeiro lugar fizemos uma formação adequada, como já lhe disse pela Universidade Católica do Porto e depois foi um trabalho de equipa aqui, também, nós em conjunto. Nós construímos uma equipa pedagógica, cada centro constitui a sua equipa pedagógica e depois começamos a desenhar, digamos que os critérios, a estrutura, de como é que se devia fazer a formação, tanto no que diz respeito ao RVCC como no que diz respeito aos cursos EFA, que está

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		mais legislado, está mais orientado. Mas, principalmente no RVCC, digamos que criamos nós uma estrutura de funcionamento, tendo por base a equipa que constitui o corpo técnico, a equipa técnica do CNO: profissionais de RVCC, o próprio coordenador e os formadores. " (E6) "(suspiro) com muito diálogo, não é? Realmente, nós com muito diálogo, entrando muito... eu às vezes sinto-me um bocado psicóloga com eles... Mas para eles chegarem ao que nós pretendemos, não é? tem que haver esse tipo de abordagem, muito relacionada com a vida prática deles. Vamos pedido sempre exemplos, mesmo ao nível da educação dos filhos e tudo mais. No caso de LC, que tipo de documentos é que eles no seu dia-a-dia trabalham, não é? e que leem e que escrevem e tudo mais. Eu peço aprendizagens deles desde a escola primária, desde que iniciaram o processo formativo, até aos dias de hoje. E vou sempre assim pedindo exemplos em cada fase da vida. Para o adulto tentar encaixar, não é?, na história de vida, que nós construímos sempre. Eu não sei se todas as escolas... da mesma forma não trabalham, creio que não, não é? Nós aqui pedimos que eles construam mesmo um livro, não é? Mas há instituições que pedem um bocadinho assim separado, espartilhados os conteúdos... estão a fichas e outro tipo de trabalhos. E a história de vida num lado e os anexos para cada área. Nós funcionamos como um todo, pedimos para construírem o livro da vida deles, têm que atribuir um título, não é? Enquadram as áreas todas dentro da escola de vida, é assim que nós trabalhamos. Por isso mesmo, tem que ser um trabalho muito prático e muito próximo dos adultos. Cada caso é um caso." (E7) "Em primeiro lugar eles têm que desenvolver muito bem a história de vida, e depois é assim, tendo mais tempo com eles em processo de reconhecimento tu consegues em diálogo aperceber-te daquilo que eles fazem, se não tiveres tempo com eles, eles não contam. Aliás eles não contam grande parte das experiências nas quais eu posso ir buscar Matemática para a Vida. Num grupo em que estou atualmente, tenho lá um casal que foi proprietário de um café, eles faziam a gestão do café, faziam absolutamente tudo, isso surgiu para aí à terceira ou quarta sessão que nós fomos tendo com eles, até aí eles nunca disseram que foram proprietários do café. Eles nem sequer têm noção que num trabalho desses têm aí imensas competências, fosse de Matemática para a Vida, fosse Cidadania, fosse Linguagem e Comunicação, fosse do que fosse. Portanto, eles nem queriam falar disso para não dar trabalho a fazer. E enquanto que para nós, para mim e para os outros formadores, quando soubemos que eles tinham um café tínhamos aí muita matéria por onde puxar competências em qualquer das áreas, nomeadamente a minha Matemática. " (E8) "A Entidade Y sempre trabalhou com o processo a partir da história de vida, nenhum adulto entrega uma única folha em cima a dizer Entidade Y, ou isto ou aquilo, até porque eles nunca aceitaram isso, sempre tudo a partir da história de vida. Seja o PRA informatizado, em suporte digital seja manuscrito. Claro que o manuscrito dá mais trabalho, mas às vezes aquilo que pudermos ir buscar à história de vida, uma pessoa não estar sempre a passar a história de vida a

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		limpo, vai pondo folha atrás de folha, mas vai acrescentando ali, não tem nada a ver com ser em computador ou ser à mão. A Entidade W até 2009 ainda trabalhou com o processo escolarizado, mas depois e também sempre por indicações da ANQ e tudo teve que se partir para o processo todo integrado na história de vida. Aqui trabalho com o processo escolarizado e não tenho nada a dizer, não sei se era essa a intenção da pergunta?" (E8) "Onde é que eu queria chegar, como estamos basicamente a fazer a partir da história de vida, cada um tem uma história de vida diferente. Basicamente eu tento na história de vida ir buscar pontos onde eles possam desenvolver as sugestões que nós normalmente damos, para eles fazerem. Se eu vejo que o adulto na história de vida me fala da viagem que fez não sei aonde, eu vou aí buscar o ponto para ele abordar a questão da proporcionalidade direta, cálculos, consumos e tudo isso. A conversa da moeda é fácil porque todos passaram pela transição do euro, fazem compras e eu digo-lhes sempre que podem falar do orçamento mensal, e isto está tudo encadeado. Se fazem o orçamento familiar, vão as compras, trazem o talão, podem falar das taxas de IVA... Têm imensos temas que os podem encadear na história de vida. Por isso é que é aquela questão, não temos muitas metodologias em comum porque vamos buscar à história de vida, ultimamente estava a trabalhar assim. Inicialmente na Entidade W nós reuníamos-nos no início do processo delineamos uma série de evidências, nós chamamos de lista de evidências, que os adultos deviam evidenciar no PRA de modo a evidenciar-nos as competências. Porque, nós explicávamos sempre e eu continuo a fazer isso, o processo de RVCC é um processo em que nós não vimos ensinar nada, vimos só apenas reconhecer e validar competências que eles já possuem, é daí a natureza do processo. Se eles já possuem, eles é que têm de nos evidenciar que possuem essas competências, para os ajudarmos, porque o PRA eles não compreendem, daí a nossa missão é fazer a decodificação para os ajudarmos, normalmente dávamos uma lista de evidências, não dávamos para a mão, nós vamos falando e eles vão tirando apontamentos, tem que haver alguma... não lhe podemos dar a papa toda feita, e eles vão tirando apontamentos, uma lista de evidências daquilo que eu quero que eles evidenciem na história de vida. Inicialmente, quando o processo estava mais escolarizado na Entidade Y, o que é que faziam, nesta lista de evidências eles incluíam o recibo de vencimento, eles punham folhinha à parte e depois tinham de explicar o recibo de vencimento, as rubricas, fazer a percentagem que pagam para isto e para aquilo, agora em vez de fazer num folhinha à parte vão integrando na história de vida. Mas tínhamos de facto uma lista de evidências que... entre três ou quatro formadores definimos essa listinha de evidências. Até porque os adultos não precisavam de ter todos essas evidências, por isso é que dávamos uma lista grande de evidências, e depois era consoante." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Dificuldades de operacionalização	"Ora bem, tento analisar o dossier, ver o que é que eles fazem no seu dia-a-dia... Sinceramente neste momento, não sei se foi pelo facto de ter acabado o programa onde eles podiam adquirir o computador, eles vêm, a maior parte... agora também é assim, agora recebemos muitos do centro de emprego, não é? Que vêm assim, um bocadinho, forçados. Há para aí quê? Mais ou menos dois anos, as pessoas vinham com algumas competências, em termos de informática. Agora é... zero, mesmo!" (E2) "É assim, normalmente a maior parte dos grupos que eu tenho agora, eles não têm conhecimentos absolutamente nenhuns. (E2) "Se o referencial for direccionado para um formador é óbvio que ele já vai ter que ter alguma bagagem, para compreender o que é pedido, mas se for direccionado para um adulto, para um candidato, então tem que ser reformulado. Nomeadamente a escrita, tornar a coisa muito mais clara e muito direta, porque aquilo que eu sinto nos adultos, e cada vez mais, porque neste momento estamos numa sociedade em que cada vez mais, há mais desempregados e há mais desempregados a serem direccionados para o RVCC e querem é fazer aquilo para poderem trabalhar, ou não sei... por outras oportunidades laborais e eles querem é fazer. E querem ser diretos e às vezes, um referencial que seja muito subjetivo acaba por lhes dar um pouquinho... vou usar uma expressão: dá-lhes um nó. Acontece, acontece." (E3) "O referencial é bastante vago, quer dizer, também, tem que ser. Mas também não é... A questão aqui é a descodificação do referencial, porque às vezes não é claro o que lá consta, certo? Pode ter várias ambivalências... mas também é o que eu digo, eu não sei se foi de propósito, essa falta de clareza. Porque essa falta de clareza pode ter sido de propósito para que o formador... Pode-nos dar essa liberdade, se ele fosse bastante restritivo, se fosse bastante esclarecedor, se calhar, para nós, obrigar-nos-ia a seguir o que está lá porque é aquilo que temos que fazer, é aquilo que temos de seguir. Sendo o referencial atual pouco esclarecedor... a primeira vez que contactei com o referencial sentia imensas dúvidas e não percebia nada daquilo, depois de ler várias vezes, várias vezes, é que tentei descortinar e desenvolver algo e acho que é essa falta de esclarecimento que o referencial nos trás, ou falta de compreensão, mas dá essa liberdade, como tu falaste." (E4) "É um bocado aquilo que eu já disse. Aqui a dificuldade, essencialmente... é justamente... o grau de subjetividade, porque muitos chegam lá aquela competência por um lado, outros chegam por outro, não é? Uns chegam pela via profissional, outros pelo percurso social, outros pela sei lá, pelos negócios... e esse é que é o principal problema, por isso é que eu acho que tem de existir, e existe, muita flexibilidade na operacionalização dessas competências." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Mas, acho que fomos modificando, fomos adaptando sempre nesta escola o referencial aos adultos que temos à nossa frente. Porque se nós dessemos o referencial tal e qual como ele está, naquela linguagem não era perceptível para os adultos, não é? É bastante confusa, desanimavam, não percebiam nada. Então, esse meu colega já tinha feito uma segunda leitura e fizemos um power point diferente baseado naquele referencial base. Dentro das unidades, com certeza que respeitamos, mas damos bastantes exemplos relacionados com a vida prática dos adultos. Como situações de vida que podem corresponder aos critérios 1, 2 e 3, da unidade a, da unidade B, por aí fora, não é? Tentamos torna-lo mais prático." (E7)
		"É adequar a matemática às situações da vida. Aliás, eu explico-lhes sempre que a Matemática deles é Matemática para a Vida, se não fosse para a vida era Matemática Aplicada como eu dou na escola, ou Matemática Funcional como já dei a crianças com necessidades educativas especiais, porque tinha de ser uma Matemática Funcional para as funcionalidades que eles estão funcionais a fazer. No caso daqueles que já têm uma história de vida, eu digo-lhes sempre que é Matemática para a Vida daí o nome, aquilo em que se aplica na vida deles e não caída do céu como eu chego à escola e dou aos miúdos. Têm que integrar a Matemática na vida deles, por isso é que eu tenho o cuidado e tento ao ler as histórias de vida de ir buscar os pontos onde posso ver que eles desenvolvam ali atividades matemáticas." (E8)
	Escolarização	"O que eu faço... arranjei uma fichazita aí com umas sequências numéricas e umas sequências geométricas, ajudo a fazer e tal, tal... eles põe aquilo, fica no PRA e pronto está o MV 3D." (E1)
		"Realmente, ultimamente eles não têm competências e eu tenho que ensinar e... normalmente pego numa das atividades que eles fazem e digo assim 'agora vamos reproduzir aqui este texto...', pronto, mas realmente o objetivo é reconhecer. Em termos de informática ultimamente não tem havido..." (E2)
		"Isso é uma das coisas que nós ali na sala estamos, e eu tenho uma colega que trabalha comigo também já desde 2001, e sempre que nós ouvimos... pronto, há alguns centros... e eu aqui em termos de informática também acho que é melhor começar já nas sessões a ensinar-lhes, porque senão eles assinavam a folhinha não tinham nada para mostrar que sabiam e portanto, não é, era só assinar e sair. Mas realmente a minha colega o que diz, é que há alguns centros que dão a formação durante o processo, ou seja, entram logo com formação, nós não. É assim, eu aqui em informática agora faço isso porque... mas é só agora que começaram a vir estes grupos com menos competências, então aí, vou-lhes já ensinando para eles poderem praticar em casa, agora toda a gente tem, pelo menos, um computador em casa. E então é uma forma, também de eles começarem a ganhar um bocadinho mais de... eles às vezes acham que estragam, pronto, o computador e têm medo e então não vão. E assim começam. Mas por acaso, acho que realmente, é assim desde 2001 o que se falava, em formações, era que realmente isto não podia ser... nós tínhamos que ver as competências que eles utilizam no dia-a-dia, fazer a tal ponte para o referencial, não... percebe?

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		E realmente, dar a formação antes, durante o processo, não é esse o objetivo do processo, o processo é reconhecer e não ensinar... por isso é que existe a formação pós, depois do término, pelo menos das sessões." (E3) "Um bocado. Por exemplo, no centro onde estamos eles têm de apresentar... a unidade A recorro muito à história de vida deles. As restantes, praticamente... um caso ou outro é que tem na história de vida. Por exemplo, a unidade C que é processamento de texto ao exigirmos que eles apresentem o portfólio em computador aí estão as competências, não é? E mais, e por vezes competências que estão no portfólio, não está muito na história de vida, mas estão lá. Há muitos adultos gostam de colocar fotos antigas que ainda só têm suporte de papel, e por algum tiveram que utilizar o equipamentos para as colocar em suporte digital. Muitos deles depois escrevem que utilização o telemóvel ou a máquina fotográfica digital. São estes pequenos exemplos que vou dando durante a descodificação que eles podem fazer para mostrar competências." (E4) "Há aspetos que consigo tirar, principalmente em Cidadania, obrigatoriamente consigo tirar da experiência de vida do formando a validação dos critérios. Poderá haver... Posso estar a fugir um bocadinho para os cursos EFA, mas em cidadania acho que é muito mais fácil atingir essas experiências de vida para validar os créditos. Relativamente a CLC, aí já poderá haver alguma escolarização, relativamente aquilo que tu falas. Quando falo de CLC, falo de LC e quando de CP falo de CE, para não estar sempre... Mas quando falo dessas quatro áreas, básico e secundário, que são as que eu conheço, cidadania é aquela que dá para validar mais através das experiências de vida do adultos. Enquanto que CLC e LC tem aquela questão da pontuação e do... outro dos núcleos geradores do secundário é a questão do Urbanismo, isso se calhar já temos de ir bocadinho à escolarização, porque há muitos adultos que se calhar não sabem o que é... quando falamos de urbanismo e do românico ou outra... (claro que fujo sempre para a minha área que é onde estou à vontade, como é óbvio) o românico ou outro tema eles já não estão tão habituados, e aí já vou buscar, pronto, vou por aquela questão da escolarização. Cidadania e profissionalidade, já não. Através da experiência de vida, eu consigo ir buscar como é que se relaciona com a sociedade, a tolerância, se são preconceituosos, se são conflituosos, se exercem o voto, falo com eles a questão do voto, isso já valida alguns créditos. Os direitos e deveres do homem, posso falar de igualdade, é muito mais fácil, perante os outros, buscar às experiências de vida." (E5) "Não... Vamos lá ver... Há casos em que é possível reconhecer com alguma facilidade, mas lá está se calhar são, sei lá, para aí uns 5 a 6 % dos adultos que nós temos, que é possível operacionalizar e que é possível reconhecer até com alguma objetividade, dentro de toda a objetividade que existe, não é assim? Agora, noutros torna-se muito, muito difícil justamente porque eles já nem sequer têm ainda história de vida suficiente para atingir aquelas competências. Agora, como lhe estava a dizer há pouco, nós não temos por base a escolarização, porque o objetivo do RVCC não é a escolarização, é a história de vida, são as competências que se adquirem na vida, não é assim? Em que nós estamos

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		ali para reconhecer, para validar e depois, a escola, para certificar isso, não é? Portanto, reconhecemos muitas vezes o trajeto, validamos aquelas competências, mas não com base numa formação escolar. Isso é que foi o ponto que eu tomei consciência, e falo muitas vezes com os nossos colegas." (E6) "Isso também, na formação complementar, não é? No início se eu vejo que tem muitas dificuldades faculto, por exemplo, exercícios de ortografia e tudo mais, para lembrar aquelas questões básicas ao nível da escrita, porque a nível de leitura, meu Deus! Eles não têm hábitos nenhuns de leitura, são raríssimos os que têm, aqui no público que temos cá na escola, portanto, procuro ir um bocadinho à gramática, levo dicionários, também, para as sessões, de livre consulta porque não estamos em contexto de sala aula, e portanto não posso, mas também dou essa abertura, caso seja necessário. Trabalhamos também com os computadores que têm dicionários on-line, para ajudar. É sempre um bocado metade metade, para eles também não se assustarem. Se nós viéssemos para cá fazer só fichas de trabalho, porque também no início aqui na escola eu creio que o processo foi um bocadinho por aí, tentaram facultar um bocadinho mais de aprendizagem aos adultos, mas depois os portfólios ficavam muito parecidos, nos anexos sobretudo, ficavam só as fichas de trabalho, a interpretação de uma fábula, a leitura de uma notícia, a interpretação da mesma notícia, isso também revela pouca tranquilidade e é tudo igual e isso também não faria sentido, portanto temos essa abertura, não é? E depois os adultos por si têm de ir colhendo outro tipo de exemplos para a vida deles. Agora no B2, como realmente a leitura para eles é um desastre, e é uma coisa do outro mundo, eu e outra colega fizemos uma seleção de contos de autores portugueses e então conhecendo um pouco da vida deles, nós tentamos adaptar os contos tradicionais que têm uma mensagem que vá de encontro a um aspeto ou outro da vida dos adultos, para eles depois comentarem, resumem e emitem sempre um comentário pessoal, não é? 'Ó professora, mas eu nunca li, vou agora colocar esta história que não tem nada...', '...não, mas tem, tem de tentar fazer esse exercício de relacionar com um facto da sua vida, e claro no âmbito do seu processo, está cá, tem de ter outra abertura, não é?', se não também não podemos validar, não é?" (E7) "A noção que eu tenho disso é assim, por mais que uma pessoa se esforce ele nunca vão perceber e é aquela questão, chegas ao fim de uma sessão em que estamos a fazer umas fichinhas de trabalho com eles e uma pessoa sente-se impotente porque achamos que estivemos ali a falar e eles não compreenderam nada ou pouco compreenderam. Se estivermos pura e simplesmente numa sala, eu no quadro a explicar e a fazer algumas coisas e eles no lugar a tentar fazer por eles, eles não conseguem porque depois também não conseguem alhear-se, até porque estão cansados de um dia de trabalho, não conseguem chegar ali ao fim do dia e estar ali a pensar, logo para começar a ler com atenção o enunciado para ver o que lhes é pedido, eles nem sequer têm essa capacidade. E estão ali só para passar o tempo, ao estarem no processo escolarizado estão ali só a passar o tempo e a marcar presença e para mim como formadora também era desgastante. Era, porque no início ainda fizemos algumas turmas com

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		processo escolarizado e era desgastante, porque uma pessoa chega ao fim e sabe que não lhes valeu de nada vai ficar pura e simplesmente arquivado no dossier, aquilo não lhes valeu de nada porque eles acabaram por não compreender nada e eu, formadora, acabei por sair dali tão cansada como eles, por me esforçar por lhes explicar, a única recompensa que eu tinha é que acabava por perceber que eles não estavam a compreender nada e acabávamos eventualmente por conversar e estarmos a trocar partilhas de experiência, normalmente." (E8)
	Sugestões de alteração	"O MV 3D não se justifica nada estar ali, sabe que matéria é que eu substituí ali? Eu substituí ali por uma coisa que se podia dar tão simples tão fácil e é importante, que é probabilidades. Eu tirava esse e punha probabilidades, e probabilidades é um simples quociente, e pelo menos evitava que eles dissessem disparates como: 'a probabilidade é quatro', 'a probabilidade é 5' e tal, porque não têm qualquer noção de que aquele é um número maior do que um, etc. Isso é uma coisinha simples, há muitos exemplos, com cartas e tal... qual é a probabilidade de tirar rei, e eles ficavam com uma ideia melhor disso, acho que isso era mais útil do que estar para ali com as sequências. Eu punha as probabilidades." "Pois, já lhe disse que para mim, o MV3D não devia de existir. Isso não, isso era de sair logo, pôr um bocadinho de probabilidades... O referencial está bom, realmente aí há uma exigência muito grande em termos de sugestões que eles lá põem a gente dar equações de segundo grau, sistemas de equações e tal... isso assim no dia-a-dia, não..." (E1) "Penso que podia estar mais claro. Mais claro, mais direto, mais simples e..." (E3) "Por exemplo, tirava a unidade do Excel. Ou se se mantivesse esse teria que incluir no programa do 9ºano normal. Para termos equivalência." (E4) "Mudaria algumas coisas. Principalmente na área das TIC, em vez de estarem ali logo a mostrar as suas competências, como isto é uma área mais recente para a maior parte dos adultos, inicialmente deveria haver uma formação nessa área e sim depois ir de encontro ao referencial. Estamos a falar numa percentagem de para aí 90% das pessoas, que os seus conhecimentos em TIC são quase zero. E estar logo a exigir uma certificação sem eles primeiro terem formação é muito complicado." (E4) "Sim. Se calhar por nunca ter pensado, por nunca me ter debruçado verdadeiramente sobre isso, sobre o referencial. Eu tenho conhecimento, ou melhor, eu não sei como resolver isso, mas também não quero estar a criticar o referencial, porque sei que é muito complicado termos um documento único, que consiga chegar a todas as partes, percebes? Acho que o referencial deve, e muito bem como está elaborado, seguir um percurso mas o formador é que deve, tendo em conta aquele referencial, adaptar esse referencial à formação que está a dar, não sei se me faço entender?" (E5)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Trabalho com os colegas	Constituição da equipa	"Aqui o sistema funciona assim: são quatro professores a tempo inteiro e há dois que não são a tempo inteiro, portanto dão aulas ali 11 horas e 11 horas aqui e esses só estão ou com básico ou com secundário. Aqueles que estão com tudo, com básico e com secundário estão aqui a tempo inteiro. Estão a tempo inteiro aqui quatro, porque a lei diz que podem ser seis pessoas a tempo inteiro, a escola até podia pôr doze a meio tempo, a meio tempo é onze horas, e agora estariam aqui doze, cada um com metade. O pode pôr quatro a tempo inteiro ou pode pôr três, isso é a gestão da escola... então a escola fez assim, pôs quatro a tempo inteiro, e os que estão a tempo inteiro têm básico e secundário, têm todos." (E1) "Neste momento só sou eu. Agora estamos a prever que os meus colegas possam eventualmente me ajudar e se assim for, vamos reunir para ver... até para eles verem o que é que eu estou a dar." (E2) "Tenho uma colega." (E3) "Sou o único." (E4) "Exclusivamente por mim." (E4) "Tenho colegas. Quer dizer, neste momento CP sou só eu, mas sei que se porventura alguma coisa correr mal, sei que tenho colegas que me podem ajudar. Relativamente à nova área que vou exercer, que é CE, tenho um colega que já trabalha nela e por ser muito trabalho para ele vou ajudar." (E5) "Trabalho com mais um." (E6) "Reunimo-nos. Com ela e com a colega de Cidadania. Ela está em LC... ela estava no básico, mas entretanto iniciaram muitas turmas do secundário, como ela também é de LE, Francês, ela tem mais turmas agora e desde janeiro, sensivelmente, fiquei eu sozinha no básico, com as turma todas, e ela está sozinha no básico, portanto. " (E7) "Temos só os técnicos a tempo inteiro e não tenho ninguém a meio tempo." (E7) "Existem mais pessoas, sim de todas as áreas. Várias pessoas. Nós não nos reunimos muito, aliás é uma raridade a gente se reunir, aliás quando fazemos alguma partilha de experiências é por e-mail, porque é a tal questão onde eu estou no CNO da Entidade Y, e onde sempre estive, aliás a Entidade Y nunca trabalhou com o processo escolarizado, desde janeiro de 2007, quando iniciaram e eu faço parte da equipa de abertura, nunca a Entidade Y aceitou o processo escolarizado, sempre a história de vida corrida e sempre as competências retiradas a partir da história de vida." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Trabalho de grupo	"Mas agora entre nós, nós fazemos reuniões periodicamente, a equipa técnico-pedagógica em que a gente vai decidir, trocar opiniões sobre o adulto, eu posso ter uma opinião desfavorável... porque isso depois pode dar origem a uma validação parcial ou pode ele ir para 6º ano e o 9º não consegue... fica com o 6º e tal... mas isso é feito numa reunião técnico-pedagógica que a gente faz com a técnica e nós todos, e aí que trocamos opiniões e tal, o que a gente pensa de determinada pessoa, aí sim. Agora dentro da minha área específica, matemática, aí não troco com ninguém, sou só eu sou." (E1) "E depois como há bom relacionamento de nós todos..." (E1) "Porque sabia-se, perfeitamente que uma pessoa aqui contrariada, isto não funciona. Não funciona, porque isto tem de trabalhar muito em equipa. A equipa de formadores tem que trabalhar muito em equipa, se há desinteligência entre eles, então..." (E1) "Temos reuniões frequentes, temos sempre mensalmente, no mínimo uma em que discutimos... Temos uma geral e temos outra, portanto, da equipa técnico-pedagógica. Uma geral com o nosso diretor, e depois temos uma só com o CNO, onde nós discutimos sei lá a alteração das atividades, falamos em questões de... se há algum problema ou quê e tentamos abordá-lo de forma a tentar arranjar uma solução." (E2) "É assim, quando eu cheguei lá ela já lá estava e a primeira abordagem dela foi 'então como é que trabalhas? Vamos comparar a ver se eu posso aprender alguma coisa contigo e vice-versa'. Mas nós temos claramente uma forma de trabalhar e de estar muito diferente. Ela vai mais para a escola, é mais escola. Liga muito mais aqueles pequenos pormenores, há pouco perguntaste-me se eu ia mais direta à parte da escola ou à parte profissional, ou a parte de competências que vão ganhando ao longo da vida, ela é mais escola. E eu sou mais ligada às competências. Mas acabamos por... quando há dúvidas ou alguma coisa em que queremos ver o se podemos incluir de forma a validar ou não, aí também trabalhamos em equipa. Não sei... cada uma tem os seus grupos, tem a sua forma de trabalhar mas quando há dificuldades ou alguma dúvida, ou algo para acrescentar..." (E3) "Fundamental. Por exemplo, um portfólio não é específico de uma área, o portfólio tem que levar todas áreas e a equipa formativa, digamos nas sessões de decodificação têm falar quase todos no mesmo sentido, não é? Se um fala numa competência que é só para ele e o outro só para ele, leva a que o formando fique muito confuso. O objetivo é ser uma competência que seja transversal a todas as áreas. Tentamos já pedir as competências para o referencial da sua área mas que abranja os restantes. Em termos assim mais concretos, por exemplo, pedimos por exemplo Matemática e TIC, por exemplo o Excel aí falamos a uma só voz, um orçamento, um gráfico... Para LC a colega pede para comentar uma notícia e aí digo, vão buscar a notícia à Internet." (E4)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Esta é uma questão particular. Eu quando entrei já vinha com aquela sensação de construção de grupo e o primeiro dia, ou melhor quando fui logo abordado pela coordenadora ela disse-me que eu viria numa sexta-feira para ir para uma sessão, ver como a sessão é dada, como é que funciona a sessão para depois segunda-feira começar a trabalhar, salvo erro. Aqui já dá uma noção de organização, de um grupo. Sabia que... vinha com aquela ideia que estava na formação de um grupo, porque tinha conhecimento do que tinha acontecido, não vale a pena estar agora a referir, sabia que ia para a formação de um grupo. Mas quando cheguei aqui, notei que o grupo já existia, ou seja, eu estava à espera de as coisas estarem assim, não queria dizer pouco organizado mas em formação, e estava em formação, mas já notava ali uma ajuda, uma interajuda entre vários intervenientes e conforme fui abordado pelos colegas que já estavam cá a trabalhar, tentaram introduzir-me logo no trabalho, no referencial, como é que funcionava o CNO, por isso é que... aquela ideia que eu tinha que se calhar não ia encontrar um grupo, ou ia encontrar um grupo ainda partido e em puzzle, não. O grupo estava lá, apenas se estava a organizar ao nível de trabalhos, e também acho que foi bom porque deu-me espaço para eu desenvolver o meu trabalho. Eu não vinha ocupar um lugar já feito, tive aquela possibilidade de chegar cá e contribuir para algo, porque havia aquela questão de havia um grupo sim senhor; o grupo de trabalho é que não estava de acordo com esse grupo por outras razões. E como se estava a trabalhar nesse intuito, para mim foi bom porque deu-me para ambientar, não há aquele choque de 'isto está aqui feito, agora tens de fazer consoante isto', não." (E5) "Como é que funciona o grupo, muito bem... O grupo funciona como um... grupo. Ou seja, há interatividade, há interajuda, há tolerância, há compreensão, há a vontade de fazer algo, a vontade de levar, ou ter o mesmo objetivo, porque para um grupo coexistir tem que ter o mesmo objetivo, todos apontados para o mesmo. E depois disto tem de haver todas aquelas qualidades que se pedem ao ser humano, e enquanto grupo, enquanto ser sociável. E isso eu encontrei nesse grupo. É a tal interajuda, porque isso é fundamental num grupo, embora hajam as tarefas divididas por vezes, por outras constrangedoras por vezes não é possível acabar as tarefas e sei que posso contar com um colega para me ajudar, e sei que posso contar e isso é muito importante para levar um grupo a atingir aquele objetivo." (E5) "Nós temos aqui, portanto, áreas que são áreas gémeas. A cidadania são dois professores e nós trabalhamos em conjunto, justamente. Eu mais a minha colega, trabalhamos em conjunto. Basicamente o relatório que nós apresentamos, é um relatório em conjunto, às vezes reunimos por uma questão de gestão do tempo, não é assim? E para conciliar os horários. Reunimo-nos, cada um de nós formador, individualmente com outro, mas depois o relatório que nós apresentamos depois quando o formando vai a júri, é um relatório onde nós justificamos, o reconhecimento das competências. É um relatório em conjunto. Até que, no primeiro e segundo ano, justamente para evitar a tal subjetividade e tentar uniformizar ao máximo os critérios, eu mais a minha colega de CP, víamos os

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		portfólios todos. Todos os portfólios passavam por mim e pela minha colega, ou seja, eramos os dois a ler o mesmo portfólio de cada formando, precisamente para depois: 'aqui, aqui, aqui estamos nesta competência, neste núcleo, não sei quê'. " (E6) "Acho que sim, acho que sim. Há dificuldades sempre, mas acho que sim. Por exemplo, reunimos, agora não tanto mas antes reuníamos semanalmente e agora uma vez por mês, toda a equipa técnica do CNO." (E6) "Mas até aqui, reuníamo-nos eu e ela e outra colega de Cidadania, porque Cidadania é abrangente, estamos sempre a contextualizar e é transversal, portanto, e vamos trocando opiniões pessoalmente, não é? e via e-mail, também. E vamos trocando esses textos, abrimos um dossier e colocamos lá os materiais que utilizamos, nós tentamos sempre que haja coerência, a nível dos nossos procedimentos. Pedimos para o B2 o mesmo tipo de trabalhos, seguimos a mesma linha no B2 e no B3, agora os adultos que se conhecem, ou porque está um familiar no B3 e no B2 está outro, depois acabam por comunicar assim se houver disparidade eles também sentem isso, não é? Nós procuramos fazer esse trabalho de equipa para que seja mais vantajoso para o adulto." (E7) "Ora bem, a minha equipa de básico, a minha equipa salvo seja, a equipa com quem eu trabalho de básico, há três anos é. É um grupo. Ainda agora a colega que me ligou, foi mesmo a colega de MV, porque tivemos essa felicidade. Mas há outro tipo de grupos que não funciona, não é? e depois outros elementos que entram e também têm dificuldades em integrar, já não funciona tão bem. Mas sempre que trabalhamos, funciona especialmente MV, TIC e LC, porque já trabalhamos há três anos e conseguimos estar em sessões de formação complementar, os três. Mas implementamos que Cidadania também estivesse e quando entramos nas sessões já não são individuais, fazemos as quatro áreas ao mesmo tempo, porque eu acho que isso não é uma prática muito comum nos centros todos, pelo menos por aquilo que eu oiço. Portanto, nós sempre trabalhamos muito bem, há empatia e eu já conheço grande parte do referencial de MV e peço exemplos de Matemática quando há um tipo de texto, por exemplo, ou uma receita, ou então percentagens, ou escalas, não é? também já peço. 'Quando for numa viagem, e falar, vai ter que realizar os quilómetros percorridos, o tempo que demorou, orçamento para isto e para aquilo...', pronto e também já vou entrando um bocadinho porque tenho essa liberdade, Cidadania igualmente e a TIC, também. Já sei, já lhes digo qual é o espaçamento, qual é que é o tipo de formato que devem aplicar. Precisamente, por isto acho que sim, aqui nesta escola temos um grupo. " (E7) "Não. Olha, para começar é assim, nós como professores não há grupo de trabalho e como não há grupos de trabalho, quando passei para a formação também eramos basicamente professores, também não havia grandes grupos de trabalho, não há muito grupo de trabalho, acerta-se aquilo que é importante e aquilo que... portanto, a linha orientadora, mas depois para além da linha orientadora cada um tem a sua margem de trabalho, a sua margem de personalização do trabalho que está a fazer. Não tem que ser rigoroso, naquilo que se faz, não é uma questão de

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		ser rigoroso, temos uma linha orientadora, mas depois para além da linha orientadora, podemos afastar-nos mediante, também, o nosso... aquilo que nós fazemos a nossa interpretação, sei lá como é que te hei de dizer isso..." (E8)
	Relação pessoal	"É um grupo e funciona muitíssimo bem. Que isso é outra das exigências do CNO, se a equipa não é uma equipa que se dá bem, até no relacionamento pessoal e essas coisas todas... a coisa não funciona." (E1) "Claro, acho que sim." (E2) "Sim, sim, sim. Até porque há atividades que podem ser transversais, um bocadinho, às várias áreas. Sem dúvida. Acho que no CNO e em qualquer..." (E2) "Eu aqui vou ter de responder em termos de comparação, porque é o segundo centro onde estou. Felizmente o primeiro foi por água abaixo, mas eu saltei antes do tempo. (foi só um aparte) De qualquer forma, este grupo dá-se bastante bem, são pessoas diferentes não só a nível de área profissional mas enquanto individualidade, são pessoas muito diferentes e acabamos por ganhar um bocadinho uns com os outros. Não vejo que haja assim nada que nos afaste, nem frações, nem nada do género, portanto acho que trabalhamos bem todos juntos. Pelo menos sinto isso." "Claro que sim. Ali ninguém trabalha sozinho, as áreas acabam por se completar ou por se tocar de alguma maneira e quando temos um adulto que tem três formadores e uma profissional é óbvio que, se nós nos dermos bem, acaba por ser uma mais valia para o produto final que é a conclusão e ajudar o candidato." (E3) "Sem dúvida alguma. Porque primeiro, as áreas complementam-se umas às outras, principalmente a cidadania que engloba todas as outras, segundo o referencial, também. Ou seja a cidadania alberga STC e CLC (desculpa estar sempre a fugir para o secundário, mas é o que eu estou a fazer agora). Aquela questão das vivências, embora depois existam questões mais técnicas ou particulares das áreas, mas se formos a ver a cidadania vai albergar todas as áreas. Sendo as áreas, um conjunto, um só era importante que os colegas assim o fossem, não é? Para tentarmos agilizar e chegarmos da melhor forma ao adulto." (E5) "E que é importante um bom diálogo, digamos que um bom relacionamento entre os próprios formadores no sentido de conhecerem o processo de cada formando de uma forma detalhada e trocar impressões entre si. Portanto, eu penso que o formador tem de ter tolerância, o tal espírito de abertura, o espírito de equipa e bom relacionamento, claro." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Muito importante, muito importante. E mesmo os formandos percebem isso, logicamente, não é? Eles vêm muito apreensivos no início, mas porque pensam, há os que ficaram muito traumatizados com a escola, mesmo na primária e tudo. Tenho um adulto neste momento, que foi proibido de ir à escola porque teve um acidente e a professora disse que ele não conseguia escrever e portanto estava proibido de entrar nas aulas, não podia ficar, e aquilo traumatizou-o para a vida toda. Quando chega cá, o que dizemos a ele, dizemos a tantos, essa imagem para eles fica totalmente dissipada, porque veem que há bom ambiente, nós estamos muito mais próximos dos adultos, não é? Nós os colegas, tratamo-nos todos por tu, portanto acaba por ser um ambiente muito mais saudável e acaba por ser motivados para os formandos também. Acho que isso faz todo o sentido." (E7) "Aí é. Claro que sim. Até porque tem uma coisa, na equipa de formadores de uma turma, nomeadamente de RVC, quando os formadores não estão em sintonia, os formadores e o profissional, o grupo apercebe-se logo e toma partido por uns e por outros. Nomeadamente, e em cada turma convém sempre que o grupo de trabalho esteja a trabalhar em sintonia. Agora como grupo de formadores para partirmos para o processo, é a tal questão, temos que ter uma linha orientadora geral para fazermos uma base sólida, mas depois há sempre caminhos diferentes, consoante as especificidades de cada grupo, também. Porque eu acho que o processo também tem que se adaptar a cada grupo." (E8)
	Troca de experiências	"Isso é sempre útil. Nós aqui já fizemos. Fizemos aqui, com este grupo aqui, não sei se você é aqui de Fafe... Há aqui um centro, centro de formação que é privado que é da associação comercial ou uma coisa assim... Já fizemos reuniões aí com eles. Eles vieram cá e nós trocamos experiências e opiniões." (E1) "Foi só básico. Foi só do básico, depois havia planeado uma outra para discutirmos o secundário mas não se chegou a realizar. Trocamos experiências e evidentemente havia coisas que eles faziam que nós não fazíamos, e acho que eles assimilaram algumas práticas, que... é útil sempre." (E1) "Ah, os cadernos... Deve ter conhecimento da rede territorial. Pronto... e nós cá tivemos um caderno. E por acaso uma das coisas que... nós tínhamos um objetivo e o que eu reparava nas sessões é que se falava mesmo: 'olhe, no meu centro faz isto...', 'ai, no meu faz-se aquilo', 'eu a matemática faço isto', havia ali muito a troca de ideias. E mesmo as pessoas queixavam-se que, realmente faltava isso. Acho que é importante, claro que sim. Até para haver uma uniformização de procedimentos, não é? Porque às vezes o que se ouve dizer é 'ai, naquele CNO não exigem isto' ou 'são mais exigentes' ou 'não são tão exigentes'. E eu acho que é importante até para haver... Para trabalharmos todos da mesma forma, que isso também é muito chato." (E2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Sim, nós fizemos isso na formação da ANQ, eu achei bastante interessante. É óbvio que ali, e como eu disse há pouco eu já tive a formação da ANQ muito tarde, já eu dava LC e CLC há algum tempo, portanto, ali para mim não havia grande mistério. Aquele era o meu dia-a-dia, eu já trabalhava com aquilo, eu não estava a aprender, e se calhar fui com uma postura um bocadinho mais crítica. E vi muitos disparates, não é? Mas por outro lado também foi muito bom porque tínhamos a perspetiva de outros centros, diferentes formas de trabalhar, se calhar diferentes formas de atingir aquilo que se calhar também nós pretendíamos, mas que uns tinham um trabalho mais célere do que o nosso... Isso foi bom, porque até para chegar ao centro e propor algumas alterações, a certa altura foi vantajoso. " "Sim, sem dúvida. Exatamente para isso, para tornar primeiro o processo mais célere, e não sei... até para variar um pouquinho. Se não até para o nosso trabalho acaba por ser mais do mesmo, não é? Passo a expressão, mas é um bocadinho assim. Ao conversar com pessoas de outros centros, para além de surgirem novas propostas de trabalho, porque há troca de experiencias, não sei... Eu acho que é vantajoso. Acaba por ser vantajoso. " (E3) "Sim, durante quase dois anos, aqui na zona do Tâmega, salvo erro, existiu a elaboração dos cadernos temáticos, para cada uma das áreas. E eu participei nas reuniões, quer na Associação Empresarial de Paredes, na elaboração do caderno temático de TIC, e aí sim partilhávamos ideias, recursos, que o objetivo também foi criar uma plataforma onde pudéssemos colocar recursos" (E4) "Mais também por causa daquela questão, naquele CNO é assim, se for aquele já é diferente... isto deve ser é uniforme." (E4) "Aí, sim, não há dúvida nenhuma. Acho que... eu só fui a um, mas naquela fase da minha vida em que precisava, por acaso de um caderno temático para trocar essas experiências, o que me foi facilitado por esse caderno. Mas mesmo agora, que já estou mais introduzido, acho que esses encontros de formadores para um melhor desenvolvimento destes processos acho que também é fundamental." (E5) "Acho que sim. Nós tivemos aqui um encontro, de facto reuniu muita gente, trouxe muitas experiencias de outros CNO's, a apresentação dos PRA's... Eu acho que trocar essas experiências é sempre importante, vem muita gente, fala de situações notáveis de reclusos que vieram fazer esta formação e com sucesso. E às vezes há determinados centros que têm certas situações muito complicadas socialmente e que eles trazem essas experiencias... e acho que isso é sempre uma forma de nós nos enriquecermos e estarmos preparados para todo o tipo de situações em termos de formação desta área das Novas Oportunidades." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Nós participamos naqueles encontros da Rede Territorial. Houve uma vez um momento em nos pediram para ir para uma sala, pessoas de vários centros e tudo mais, mas aquilo foi tão breve... Eu acho que não foi esse o objetivo, o da partilha, mas apenas ou mais a nível de perspetivas e de validações e de números, eu acho que era assim. Não tão o lado humano, mas uma questão prática do processo em si. Não houve esse momento ainda. Nas formações que fizemos, lá está havia esse convívio até mais nos intervalos, mas lá está... A formação que nós fizemos foi muito positiva porque pudemos ver como é que se trabalhava noutros sítios, mas aquilo é mais em escolas, havia uma particular ou outra, mas era mais trabalharmos textos de portfólios, não chegamos bem às questões todas, também foram só algumas horas, no primeiro ano que nós cá estivemos. Mas nesse bocadinho já foi útil, e acho que sim, devia ser fomentado. Este processo, ou outro projeto que venha, acho que a troca de experiencias é sempre muito importante, aprendemos sempre todos." (E7) "Ganharia muito, claro! Ganharia muito!" (E8) "Participei sim. Quando estava na Entidade V, em Famalicão agora já só existem dois CNO's, mas existiam seis. E eu cheguei a estar no CNO da Entidade V, estive no da Entidade T, mas aí não estava como formadora no CNO, estava na escola profissional. No CNO da Entidade V, em Famalicão, eles reuniam-se uma vez por mês os CNO's todos, para trocar experiências de como é que faziam, até mesmo para partilharem aquilo que sentiam, porque havia CNO's que dedicavam mais tempo à formação complementar, outros que dedicavam mais tempo ao reconhecimento, outros faziam uma sessão de descodificação de duas horas, outros de três, era consoante. E reuníamo-nos uma vez por mês para trocar experiências, se estávamos a dedicar mais tempo a isto ou mais tempo aquilo, e também, a partilha de materiais e tudo, partilhava-se isso tudo entre os diferentes CNO's. Agora, depois era a tal questão, pode haver a partilha de materiais, a partilha de experiências entre os diferentes CNO's, mas depois acho que tem que ser sempre adaptada a cada formador, cada formador tem que adaptar a si e adaptar ao grupo, a cada turma que recebe. Sempre adaptado a cada turma que recebe. Isso em relação aos materiais. Mas é importante essa partilha de experiencias, isso eu acho." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Trabalho com os adultos	Maiores dificuldades	"A maior dificuldade que eu sinto, é difícil... porque... agora... agora está a aparecer dificuldades. Numa primeira fase, os adultos vinham para aqui porque queriam voltar, e todos eles estavam interessadíssimos e aquilo era, corria às mil maravilhas. Agora entramos numa segunda fase em que estão aqui... E depois há outro aspeto, o primeiro e segundo ano foram mais fáceis porque são aquelas pessoas que são as primeiras e são aquelas que têm mais confianças e que sabem já alguma coisa, e pronto. Passada a validação desses começaram a aparecer pessoas que vêm por arrastamento, sabem que fulano de tal fez 'ah, porque é que não vais também tentar', embora ele por si já não o fizesse, não tentasse porque se sente pouco à vontade, portanto começaram a aparecer pessoas que é mais difícil, já numa segunda vaga. E agora está a aparecer uma terceira vaga, que é mais difícil de todas que são aqueles que vêm do subsídio de desemprego e eles próprios dizem 'estou aqui porque se não perco o subsídio de desemprego'. Esses é que é difícil motivá-los..." (E1) "Mas sabe o que é que acontece? No início eles vêm um bocadinho contrariados, mas depois com o decorrer das sessões eles gostam e uma coisa que, eu por acaso, pessoalmente fico feliz é que muita gente vem, ou com depressões ou não sei quê... então aqui acabam por, não digo ficarem curadas, mas acaba por ser um escape." (E2) "Eu sinto que a maior dificuldade é agora. Como falei nós temos os 'obrigados', o que eu costumo dizer é que estamos na fase dos revoltados. E revoltados duplamente, isto porquê? Porque se antes eles eram obrigados a frequentar o RVC, ou o RVCC, porque não estavam a trabalhar, com o fecho recente dos 100 centros, nós temos os revoltados duplos. Que é são revoltados porque foram obrigados a ir para um centro e depois tiveram que sair a meio para outro centro, que se calhar até nem é na zona onde eles moram, mas foram para ali porque é o centro mais próximo, e porque têm de fazer outra vez uma série de sessões, e porque têm de mostrar outra vez aquilo que já... estas a perceber? Que já aprenderam e por isso é que costumo dizer que são os revoltados duplamente. Por mais que no fim adorem, e querem voltar e fazer outras coisas, porque normalmente é o que acontece, mas tem sido muito complicado... por mais que uma pessoa explique a mais valia, e que nós de facto, estamos ali para ajudar, a fase de adaptação ou readaptação ao programa é muito complicada." (E3) "Sim, aí nesses é mais difícil as primeiras sessões, do que os que estão lá de própria vontade. Porque existe ali uma revolta, não é? E nessa primeira sessão temos que ser muito pacientes com eles, entender a parte deles e às vezes dizer que eles também não estão a pensar da maneira correta." (E4)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"A semelhança que eu encontro e que, principalmente nestes grupos que há uma... são muito heterogéneos. São muito diversificadas as pessoas que se apresentam nestes processos. Tiveram diferentes, principalmente, nos processos de RVCC, que é destinado principalmente ao percurso da vida, não é? Cada um tem o seu percurso, cada um desenvolveu de diferente forma e é essa heterogeneidade que eu acho a grande semelhança com os EFA. Porque os EFA, ora temos os que foram até ao 9º ano e saíram, depois outros que fizeram por RVCC, também há uma heterogeneidade, e diferentes vivências profissionais e foi isso que me facilitou. Enquanto no ensino normal, e eu não tenho grande experiência, há uma grande uniformização, vêm todos do 7º e têm aquelas matérias dadas, ou vem do 6º, vêm do 10º... mas vêm todos. A única coisa que se pode dizer é que vêm daquela turma ou não está habituado com aquela professora, praticamente são uniformes, naquela uniformidade há sempre uma heterogeneidade, mas... em resumo é uma uniformização do ensino. Aqui não, aqui o formador tem que se adaptar ao grupo e essa adaptação, essa semelhança de heterogeneidade é que me fez estar mais à vontade nos grupos. A minha adaptação: eu sabia que o grupo é heterogéneo eu sabia que tinha de chegar lá e que absorver logo aqueles adultos, aquelas experiências de vida, aquelas formas de estar, e interagir com eles numa de uniformização heterogénea." (E5) "A maior dificuldade é mesmo essa, é os grupos serem bastante heterogéneos. Eu não sei se às vezes estou a dizer uma coisa que é compreendida por um e não será compreendida por outro. Ou melhor, o meu receio é não conseguir chegar a todos da mesma forma, e precisamente este desdobrar do formador, e da atenção com que tem que se estar em sessão para perceber as diferenças e as diferentes dificuldades de cada adulto, de cada formando, é nessa a minha principal... o meu principal receio em sessão. Neste momento, não estou a dar sessões, mas..." (E5) "A dificuldade que eu sinto aqui não é propriamente de relacionamento, é que eles, como são trabalhadores, trabalham durante o dia, estão-se sempre a queixar que têm muitas dificuldades em vir cá, que trabalham, que têm muito que fazer, e que depois que têm também, em virtude do trabalho, que não conseguem desenvolver a história de vida suficiente para alcançar competências que nos exigimos, não é assim? E isso vai, às vezes atrasar o processo, vai demorar muitas vezes o processo. Essa é a nossa principal dificuldade, nós estabelecemos assim umas metas: 'olhe, daqui a 15 dias você traz-me isto melhorado, aborda estes pontos e isto e isto e isto, não sei quê...' e eles depois não aparecem passados os 15 dias, só aparecem passado um mês ou assim. Isso vai alargar o processo." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Olhe, sou-lhe franca, não tenho assim nada de especial a apontar, é mais a questão mesmo técnica de os motivar para a leitura, abrir um bocadinho os horizontes. Às vezes é 'não leio, não leio e não leio', são teimosos, às vezes são muito teimosos, e é preciso um bocadinho mais de paciência para lá chegar. Mas como, lá está, temos uma boa equipa, os meus colegas também vão noutros momentos também incentivando, incentivamos todos uns aos outros e eles acabam por ser mais flexíveis e acabamos por conquistar o adulto. Tanto que, quando eu comecei nem pensar, não me apresentavam livros, nem pediam ajuda, não era feito por eles, hoje em dia trazem os livros para as sessões, e dizem que estão a ler este, e que alguém aconselhou aquele e querem ler até ao fim, e dão provas que realmente o fazem." (E7) "Agora tive um único senhor que por acaso era GNR, agente da autoridade, que não concordou com a forma como eu escrevia uma palavra, como eu salvo seja, a nossa língua, a nossa terminologia, a nossa gramática, e ele achava que determinado termo não se escrevia assim, estava cristalizado, não aceitou a correção, diz, que não, diz que sempre aprendeu, era a palavra com certeza, ele diz que com certeza se escrevia tudo junto, e eu até lhe disse que com certeza que não. Mas não aceitou e aceita, lá está a tal teimosia, o orgulho, não sei... Portanto, foi a única situação até um bocadinho, ele depois até veio cá falar com a técnica que eu era muito exigente, que não podia ser, que aquela palavra era assim e que sempre aprendeu assim, nem com o dicionário aberto ele se convenceu. É só mais esse tipo... a nível linguístico. Mas foi um único caso, os outros são mais humildes." (E7) "Os mais complicados são aqueles que estão obrigados, e aqueles que continuam a ser pobres de espírito, que acham que não têm que saber, não têm que aos cinquenta tal anos aprender a trabalhar com o computador e se sempre foi burro a Matemática na escola primária agora não há de continuar a ser burro a Matemática? Esses são os mais complicados. É complicado é mudar-lhes a mentalidade, esse é que é o problema!" (E8)
	Ultrapassar dificuldades	"Eles estão um bocado contrariados, alguns não consigo mesmo motivar, por mais que diga 'proveitem, que isto é uma oportunidade e tal', 'ah, não preciso, tal, tal, tal'. O que é que quer eu faça? Há uns que é difícil mesmo, os outros lá vão..." (E1) "Normalmente, na minha área, não é muito difícil. (risos) Porque, não sei se a sua experiência é a mesma mas relativamente a informática, até há uma atividade que eles têm que... 'quais são as suas expectativas?', 'aprender informática' é o que eles querem. Eles vêm muito... depois é assim, duas horas, que é normalmente a duração das sessões para eles passa rápido, 'ai, já está na hora de irmos embora!'." (E2) "Tentar compreender ao máximo, e compreende-se, é fácil compreender a situação deles. Também mostrar um pouquinho que nós ali não estamos a atacar ninguém, a culpa efetivamente não é nossa. E tentar mostrar que de facto isto é uma mais valia, ao contrario de um garoto que esta a sair do 9º ano, eles têm muito mais competências do que eles. E que vai ser mesmo uma mais valia profissional, que saem dali com o 9º, ou com 6º ou 12º, e pode-se

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		efetivamente refletir na vida profissional, numa saída. " (E3) "Entrando assim um bocado... tipo uma conversa não formal, mas como se fosse fora da sala de aula. Pronto, tipo como se estivéssemos no café a conversar normalmente, tirando aquela diferença entre formando e formador. Naquela situação estamos aqui somos todos iguais, eu aprendo com vocês e vocês aprendem comigo, e vamos trocar ideias." (E4) "Ora, essa dificuldade... por ser uma dificuldade não é fácil. Mas sempre em sessão, tento ser observador dos adultos, e através das expressões e da conversa com o adulto, que vou mantendo com vários, para não canalizar isto só para um falador, canalizar para todos a conversa e o diálogo, só assim é que consigo compreender o adulto e através dos exercícios, não é? É que consigo compreender o adulto e as dificuldades que tem e as vivências que tem. Aí, vou trabalhando, vou-me desdobrando e acabo por ser, nesse momento, se calhar... multiformador, não é? Porque me desdubro para os diferentes adultos." (E5) "Não se ultrapassa. Basicamente nós temos que esperar. Quem marca o ritmo aqui neste processo são eles, não é assim? Porque enquanto eles não nos trouxerem, dentro da história de vida aquelas competências exigidas pelo referencial, ou as competências mínimas, nós temos que esperar e muitas vezes eles têm dificuldade. Quando há dificuldade de obter, não digo em termos de tempo, o formando obter as competências mínimas nós damos a tal formação complementar. Que era isso que eu estava a dizer há pouco. Que é, sei lá, por exemplo, há um núcleo gerador que é abertura moral as pessoas não estão habituadas a ter qualquer tipo de experiência nem com pessoas de outra cultura, nem com pessoas que têm pontos de vista diferentes, ou que... nem com emigrantes e, portanto, não aceitam, por exemplo, os emigrantes, ou não aceitam os toxicodependentes, ou não aceitam não sei quê, não têm essas vivências, nós acabamos por fornecer os tais textos para eles trabalharem e, digamos que, depois tirarem dali conclusões, o que é que acham, qual é a sua postura em relação a essas situações não é? Postura em termos de cidadão. E por essa via, quando eles têm essas dificuldades, porque a experiência de vida deles, não lhe permite ter essas competências, nós socorremo-nos de facto da formação complementar." (E6) "Portanto, eu acho que é um trabalho, também a nível pessoal, tem que se investir um bocadinho a nível da paciência especialmente. Mas fora isso não vejo assim nenhuma dificuldade. Acho que é muito interessante, trabalhar com eles e muito acessível, são muito acessíveis." (E7)
	Relação pessoal	"Eu acho que aqui os adultos não me vêm assim como formadora, eu ponho-os completamente à vontade. Acho que isso é importante, porque eles vêm às vezes com receio, em termos de TIC... eu acho que deve acontecer assim mais com matemática, é aquela aversão à matemática..." (E2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Penso que durante as sessões aquilo vai... durante as sessões de formação os formandos não vão tirar proveito nenhum do tempo que estão lá a perder. O formador não está interessado em partilhar experiências de vida e cria-se... começa a haver ali um conflito entre... que já tenho notado, um conflito entre formandos e formador que poderá levar à desistência dos formandos. " (E4) "Em primeiro lugar são adultos, ao fim de um dia de trabalho, cansados e estava ali a maior parte deles cheios de vontade, e a primeira coisa da nossa parte é entende-los e não estar a massacrá-los com temas que não interessam para nada, porque em formação uma coisa que eu acho muito diferente do ensino, em formação nós estamos mais... não são nossos pares a nível de conhecimento, mas são nossos pares enquanto pessoas adultas. " "Eu não sinto muitas dificuldades no relacionamento com adultos. Porque eu tento sempre colocar-me na pele deles, porque eu vejo todos estes adultos como os meus pais, que nunca puderam estudar. Tento sempre colocar-me um bocado na pele deles e compreendo-os perfeitamente, o porque é que aqui estão. " (E8)
	Gratificações do trabalho	"É, portanto, uma pessoa está aqui a trabalhar e sabe que está a fazer qualquer coisa de útil para eles. E depois nota-se uma grande diferença, entre... Esta funcionária que está aqui, uma vez disse-me (a funcionária que está ali no telefone) que nota uma grande diferença dos adultos quando eles vêm pela primeira vez, acanhados e tal tal, depois passadas umas sessões já vêm pessoas mais abertas, mais a falar mais, etc. diferentes, até a funcionária uma vez é que me disse, não fui eu que lhe perguntei. 'Estou à procura de uns senhores que estavam aqui...', 'ah ó professor, devem ser novos que eles estavam assim muito acanhados, porque se eles estivessem aqui já há uns tempos...', 'então já sei qual é o grupo', pronto. Quer dizer, é nesse sentido que eu noto." (E1) "Eu como gosto de dar à adultos, e verifico que outros quatro colegas também..."(E1) "E depois também é o outro lado, como eu estou aqui por gosto, como diz o ditado quem corre por gosto não cansa, não é exigente para mim." (E1) "Mas se continuar aqui isto, isso continuo, mais dois, três anos. Porque gosto de fazer este trabalho, portanto ele não é exigente para mim, não exige nada de mim. É uma coisa que eu gosto de fazer, ali é uma exigência grande, e é por esta razão que estou aqui." (E1) "Ai! as maiores é quando eu explico alguma coisa e depois eles conseguem!" (E2) "Acho que essa é maior gratificação de um formador, é quando realmente as pessoas, não é, ficam a gostar." (E2) "E realmente é ver quando nós explicamos e eles conseguem depois, entretanto, chegar lá e conseguir fazer sozinhos." (E3) "Às vezes uma pessoa explica e eles esquecem-se. Há momentos em que pronto... também isso já tem a ver comigo, é assim 'ai meu deus, eu não estou com paciência...', mas até no geral eu até gosto muito de... Acho que prefiro trabalhar com adultos do que com miúdos." (E3)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"É eles conseguirem. Ainda hoje em situações de sessão de júri, uma pessoa pensa 'como é que é possível?', pessoas com tantas competências mas por algum motivo tiveram de ficar com a quarta classe, porque eram muitos irmão e tiveram de ir trabalhar para comer, que é um bocado assim, quase todos, sem ser a malta mais nova que é por preguiça ou por não lhes apetecer continuar a estudar, e depois acabam por procurar as novas oportunidades. De uma forma geral, é ver conseguido o atingir dessa meta, pessoas que não tiveram oportunidade." "É triste, é triste não é, porque essas pessoas de facto querem, querem muito e para nós é uma mais valia vê-los conseguir. É uma realização." (E3) "Para já eu acho que eles valorizam mais o papel do formador, não é? Estão ali, vêm o formador de maneira diferente, está ali a fazer o trabalho dele, do que se fosse um professor. E saio de lá mais satisfeito. Dá a sensação que eles aprendem mais, estão mais interessados do que os próprios alunos." (E4) "Claro que... mas vou generalizar. Acho que, o gratificante é por vezes os adultos, nos EFA's havia alguns, mas não encontrei tanto isso... Os cursos que dei em EFA's eram bastante compridos e alguns eram noturnos e levavam à exaustão dos adultos, porque trabalhavam durante o dia e vinham à noite de trabalhar e se calhar essa desmotivação, eu não conseguia encontra-los, em alguns grupos, noutro encontrei-os muito bons, mas pronto. Relativamente aos processos de RVCC, nos CNO's, é precisamente o prazer que às vezes tenho em... ou o prazer que obtenho dos adultos. Porque muitos adultos não tiveram... tiveram vontade de estudar, mas como não puderam (e isso vemos consequentemente nos trabalhos, nos PRA's vemos a queixa de 'eu queria estudar e não pude, porque tive de trabalhar com os meus pais, ou com os meus avós'), por tudo isso e tiveram aquela vontade. Agora como voltaram, há aquele prazer do reviver o passado, eles parecem que estão a reviver o passado, porque estão a aproveitar uma coisa que não viveram no passado e agora estão a viver, por isso é que eu digo que eles estão a reviver o passado. E eles nas sessões, fazem muito aquela apologia do passado, quando era a aula, aquele... e por vezes até comentam que o professo era mau e que agora não, e que gosta mais assim e que agora é que está a aprender, de acordo com o que está a ocorrer. E depois, também o prazer que eles têm às vezes em participar nas aulas, cidadania também é um tema mais... não falando mal... e não é falar mal... ou seja, eu não queria dizer isto, mas pronto... não falando das questões de STC, que são às vezes questões mais técnicas, é assim: eu sei que muitas vezes os computadores os deixam malucos em termos de gostarem de aprender, eu estou a generalizar eu sei que estou a generalizar, eu sei que há outros que não querem nada com computadores, mas é como tudo... Relativamente a esta generalização, Cidadania e Profissionalidade, acho que consigo chegar mais rápido eu (eu não tenho experiência em STC, atenção!), consigo chegar muito mais facilmente aos formandos, por causa dos temas que posso abordar e o à vontade que eles podem ter, porque eles têm sempre uma opinião formada sobre alguns temas, não é? sobre os temas abordados. E essa vontade, chegam ao final da sessão e dizem que gostaram muito de

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		discutir esse tema, porque não têm grande oportunidade de mostrar a opinião deles. E pronto. Esse prazer que me dá é ver a satisfação dos adultos." (E5) "Gratificações, eu não tenho gratificação nenhuma. A única gratificação que eu tenho é ter novas experiencia, de facto. Aprender com pessoas que estão ligadas ao mundo do trabalho, que são pessoas pouco escolarizadas mas que têm um saber acumulado muito importante e que acabam por nos ensinar sempre alguma coisa. Penso que a única gratificação é aprender com eles, não é? Não tenho mais nenhuma gratificação." (E6) "A troca de experiências, o poder motivar alguém, o poder transformar a vida de alguém, eu acho que nós desempenhamos esse papel. Acabamos por ter essa gratificação, acho que sim. Nós compreendemos que eles se sentem mais, com a autoestima muito mais elevada, que lhes damos atenção, porque muitos deles andam cheios de medicamentos para as depressões e tudo mais, e vem para cá e vêem que, de facto, há quem esteja com eles, quem se preocupe porque queremos que o trabalho seja feito. E estamos ao pé deles, e tentamos ajudar e tudo mais, e de facto, até se emocionam e tudo mais, portanto nos vemos que conseguimos fazer a diferença. Nem que seja aquele bocadinho, não é? Depois incentivamos a continuar, ou seja, é pelo alento que conseguimos transmitir aos adultos. Acho que é essa a maior gratificação." (E7) "São pessoas normalmente que além de trabalhar, têm a vida familiar, são casados têm os filhos também à espera, ou a mulher, ou seja o que for, têm outras ocupações em casa e estão ali muitas vezes a partilhar e era, era e é, o que mais me agrada como formadora, a partilha de experiências entre adultos e o formador; porque a única coisa que tenho para lhe ensinar é a Matemática e TIC. Eles tinham, e têm, montes de coisas para nos ensinar." (E8) "Até agora, muitas mesmo. Até hoje eu consigo, que eu saiba, não tenho nenhum adulto que não tenha gostado de estar comigo, mas isso também depende do tempo que nós temos para nos dedicar aos adultos, se o processo contempla tempo, ou não, para estarmos com eles. Tenho adultos que continuam a mandar e-mails, continuam a telefonar, sempre fui habituada, quer dizer uma pessoa nota o carinho com que eles nos tratam no dia do júri. Trazem sempre gratificações para todos os formadores e o próprio modo de se estar na sessão com eles. O próprio modo de estar nas sessões com eles acaba por ser gratificante e depois eles começam a falar para o formador e sei lá... repete aí outra vez..." (E8) "Eu para mim é uma gratificação pessoal ler a história de vida deles, de grande parte deles. Eu às vezes digo a alguns adultos que... eu já certifiquei perto de umas 700 pessoas, e eu consigo lembrar-me um bocadinho da história de vida de... se encontrar um adulto na rua, consigo lembrar-me um bocadinho da história de vida dele. Eu consigo, porque eu gosto deste trabalho como complemento ao ensino, gosto muito deste trabalho e gosto de ler as histórias de vida. E confesso que já li coisas na história de vida que nunca na vida imaginei, em todos os sentidos, mas nunca imaginei..." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Necessidades dos adultos	"Corresponde às necessidades." (E3) "Sim, e do país! E do país. Até porque a escolaridade obrigatória neste momento não é o quarto ano, como já foi, nem é o 6º como Já foi e já nem é o 9º! Portanto, eu acho que é assim, se este programa que em França já existe para aí há 20 anos se já tivesse chegado mais cedo melhor era, melhor era... portanto acho que sim, é uma mais valia." (E3) "Mas os objetivos, que é essencialmente o aumento da escolaridade e o aumento do conhecimento, sim. Pronto, há sempre aquela questão que se pode debater, não é? isso agora depende muito dos CNO's, a aquela questão do facilitismo em que se pode cair por causa do atingir as metas e... mas isso agora depende de cada consciência de cada CNO, mas sim eu penso que sim. Mais do que aquela questão que falam sobre o aumentar as estatísticas da escolaridade, acho que se o processo RVCC for levado a sério, como é aqui na CESPU, acho que os adultos têm mais valias quando terminarem o processo, acho que têm bastantes mais valias. Porque o processo, em si, como por exemplo podemos ver, a maior dificuldade como podemos ver, daquilo que eu perceciono, é o computador em si, o processo RVCC facilita o contacto com o computador, por exemplo. Podia utilizar outras ideias, mas esta é a mais visível e a mais palpável, não é? Muitos adultos chegam e não tem contacto com o computador e é o processo de RVCC que os pode... e desenvolve. Depois claro, é como qualquer formação, cada adulto, cada formando, cada indivíduo, é que constrói a sua formação, mas foi disponibilizado ao início o conhecimento básico e depois ao longo da vida ele poderá fazer a formação, o enriquecimento curricular, por assim dizer, que quiser, mas é disponibilizado. Posso falar da questão do computador, mas posso falar de, sabemos que há muitas dificuldades na escrita, de ortografia e é através do RVCC que lhes dão, em formação complementar, as regras básicas para construir um raciocínio lógico e uma ortografia correta, e depois posteriormente se eles querem aperfeiçoar podem sim senhora, aproveitar e entrar numa modular. Mas acho que sim, sem dúvida alguma que se for levado a sério, e é isso que eu ponho em questão pois somos fortemente criticados acerca do facilitismo, mas o facilitismo existe mesmo no ensino normal, temos conhecimento disso, por isso se for levado a sério, como o ensino normal se for levado a sério, também tem as suas... consegue atingir os seus objetivos, isso é o que acho." (E5)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Eu acho que corresponde, porque nós aqui temos tido muita adesão. Também temos feito um trabalho, do meu ponto de vista, muito bom, o coordenador se calhar sabe melhor do que eu. Porque nós acabamos por estabelecer protocolos com as Juntas de Freguesia, para fazer chegar às pessoas esta nova modalidade de formação, para fazer chegar a informação do nosso CNO, não é assim? E as Juntas de Freguesia ajudam-nos a angariar formandos e só assim é que nós conseguimos de alguma maneira corresponder aos objetivos para que o nosso CNO foi formado, que é o maior número de formandos e nós temos tido bastantes formandos, temos certificado muita gente, tanto no ensino básico como no ensino secundário, e penso que a expectativa com que nos criamos o CNO, digamos que está de alguma maneira a ir ao encontro, mas fruto do nosso trabalho, porque nós fizemos um trabalho muito intenso no sentido de angariar os formandos, mesmo aqueles que não tinham acesso à informação, não é? E por via dos Presidentes de Juntas de Freguesias, nós fizemos também chegar essa informação para além da que nós temos. Que é para que, de facto, fazer com que o nosso CNO faça sentido. Não faz sentido termos o CNO, se não tivermos cá formandos." (E6) "Ah, não, porque a necessidade deles, atualmente, é conseguirem ter uma via para obter um emprego, não é? Eles pretendem, alguns sim, porque eles vêm cá para ter o 9º ano, ou B3, para tirarem o CAP na área profissional, não é? Porque nós trabalhamos com adultos à noite que estão empregados, não é? Esses sim, as necessidades que eles têm também conseguem ser colmatadas, agora os que estão no diurno não porque estão desempregados, eles queriam que depois de terem a declaração a dizer que têm o B3 que fossem a um empresa e lhes dessem um emprego. Mas infelizmente, isto é um assunto muito mais complexo e não é assim tão simples." (E7) "Mas isso é tal questão, as Novas Oportunidade, o processo de RVCC é um reconhecimento e validação de competências que eles já possuem, se eles têm as competências eles têm que as certificar, certificam-nas e seja para o que for. Agora eles normalmente sentem-se defraudados quando eles pensam que vêm fazer o 9º ano ou o 12º ano em dois ou três meses. Às vezes um adulto chega a um entidade e: 'olhe, é aqui que se dá o 12ºano?' ou 'é aqui que se dá o 9ºano?'. Ninguém dá nada a ninguém eles têm que já ter as competências. Depois a questão das expectativas. Se isto corresponde às expectativas deles... Os mais jovens nem tanto, os mais velhos sentem que isto é uma certificação. Os mais velhos, uma grande parte deles estão nisto porque querem ver certificadas as competências que têm de facto. Os mais jovens é que não, e normalmente esses é que são os mais problemáticos, porque jogam que vêm para aqui fazer o 9º ano, ou o 12º ano com dezoito ou vinte anos, e acham que sabem tudo e não sabem e pensam que vai ser o 9º ano ou 12º ano que automaticamente lhes vai abrir as portas do mercado de emprego, não vai. Têm que batalhar na mesma como os outros, ou como qualquer outra pessoa, não sei se é por aí..." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Expectativas dos adultos	"As expectativas deles, julgo que sim. Porque vamos lá ver, na minha opinião a finalidade disto é desbloquear situações profissionais que estão estranguladas. E isto é o ideal para isso, porque repare numa coisa, quem tenta denegrir a imagem dos CNO's, 'ah, e tal, ficam como 12º e podem ir para a universidade'. Eu posso dizer pela minha experiência e em quatro anos já devem ter passado por aqui 700, 800 alunos, se houve um ou dois, mais dois ou três no máximo que me falaram que eventualmente (nem me disseram que iam para a universidade) 'professor agora sou capaz de um dia pensar', repare isto em 800, dois ou três, não tem qualquer significado." (E1) "Eu acho que este processo surpreende os adultos. Acho que eles vêm com uma ideia e, entretanto, como eu tinha dito há bocadinho, eles depois entretanto ficam todos animados e eu acho que supera as expectativas deles." (E2) "As expectativa, não sei... porque consoante o adulto eles chegam lá... porque uns chegam lá à espera de encontrar a escola e de facto não é... é uma reconhecimento de competências, é diferente. Eles não têm que ir lá todos os dias ter aula de português, ter aula de inglês, ou de matemática, ou o que quer que seja. Portanto, nem sempre as expectativas são as mesmas, agora..." (E3) "Tem alguns que acham que já estão muito velhos para trabalhar e acabam por ver isto mais como uma realização pessoal do que profissional; porque acham que independentemente de terem um 9º ou um 12º que já não vão conseguir. Tem outros que não, ficam muito contentes e querem é mais. E depois é giro ver que uns começam a fazer um 9º e prosseguem para um 12º, e depois até continuam a fazer formação e outros que tentam ingressar na faculdade. É bom, por aí é bom. Não sei..." (E3) "A expectativa, na minha opinião, é cada um que faz a sua expectativa. Se um adulto chega aqui e me diz que com o secundário, no processo de RVCC, vai atingir um grau de bacharelato, isso pronto... as expectativas, isso é muito relativo..." (E4)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Olhe, a minha opinião é que, em termos gerais, as Novas Oportunidades não estão à altura das expectativas, em termos gerais. Mas do meu ponto de vista, estão. Estão porque, precisamente, eu fui para este projeto às escuras e não percebia nada, e cada vez penso mais que esta forma de formação é importante porque há muitas pessoas que têm trajetos de vida exemplares enquanto cidadãos, enquanto vencedores, profissionais em todas as áreas, portanto, faz sentido dar-lhes esta oportunidade. Agora, e voltando um pouco atrás, considero que há uma minoria, que considero deve ser aí uns 9, 10 %, da nossa população que está em condições para fazer um processo RVCC, para ir para as Novas Oportunidades, todos os outros que vêm aí para o RVCC, muitos deles não tem trajeto para vir para o CNO, só que o que é que acontece, os CNO's foram criados e como há esta situação de fazer valer a todo o custo os CNO's porque isso dá empregos, dá postos de trabalho às técnicas e alguns formadores, não é o meu caso porque eu sou professor aqui não é? Mas se o CNO foi criado, das duas uma ou nós limitávamos de facto o acesso às novas oportunidades a esses 9 ou 10%, que eu considero que são as pessoas que têm requisitos para isso, não é assim, e passados três ou quatro meses fechávamos o CNO, porque não havia número de formandos suficientes, não é assim, não havia fechávamos o CNO. Nós, pronto, não fomos por essa via, procuramos alargar a bitola do acesso ao CNO e estamos a receber toda a gente. Toda a gente que queira vir, que queira fazer a formação. Desde jovens, enfim, que tem um curto trajeto de vida a outras pessoas já mais adultas, algumas reformadas já, mas que têm um trajeto de vida exemplar, não têm problema nenhum. Eu tenho aqui um senhor, que é presidente aqui da associação, presidente da associação para o desenvolvimento do bairro João Paulo II, que está reformado mas tem um trajeto de vida espetacular, sindicalista, trabalhador, sempre ligado às associações, formou os filhos, tem família digamos que sólida, tem um trajeto de vida de facto, é claro que este senhor adquiriu muitas competências, e muitas delas vão ao encontro do nosso referencial. Por isso eu digo que há uns 9, 10 % de pessoas que estão talhadas para o RVCC, não é assim? Agora abrir o RVCC a toda a gente que quer já acho que é demais, e o que se tem feito agora é abrir o RVCC a toda a gente que quer, precisamente porque o que está em causa, hoje em dia, é a sobrevivência dos CNO's e de garantir os empregos de um conjunto de jovens, como você, não é? que temos aqui e a gente gosta muito delas, não é? e que é sempre muito chato elas irem para o desemprego, não é?" (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Eles queriam mais, mas acho que mesmo assim eles acabam por dizer sempre que gostavam de ter aulas normais. Eles chegam cá e muitas vezes dizem que gostavam mesmo de aprender a escrever melhor, de aprender isto, de aprender aquilo, e neste processo não é isso que se pretende, eu não venho cá ensinar nada, não é? Vocês vêm é demonstrar o vosso percurso, o tipo de competências que foram adquirindo nestas áreas ao longo da vossa vida. Eles têm um bocadinho de dificuldade em compreender, no início, não é? Portanto, eles gostavam de chegar ao fim do portfólio, mas gostavam antes de chegar ao texto de terem formação nas áreas todas, mas uma formação formal e isso eu acho que lhes faria bem também, e eles aceitariam. Houve aqui algumas oportunidades de formação modular, a Língua Portuguesa, por exemplo, e eles diziam: 'ah, eu tinha tantas dificuldades e só tenho a agradecer, porque eu escrevia aquela palavra assim e afinal não é, eu agora já sei', e depois com os textos vão aprendendo vocabulário novo e tudo mais e eles sentem-se melhor, não é? Dá um passinho em frente. E acho que sim, é por aí. Eles necessitavam." (E7) "Hum... Isso depende daquilo que é incutido nos adultos. Se lhes incutirem que vais fazer o 9º ano para ter um novo emprego, ou para ser promovido no emprego, isso eles sentem-se defraudados. Eu sou das pessoas que digo, e digo sempre isto quando estou em sessões de júri, quando faço um balanço final eu digo sempre que o processo das Novas Oportunidades que deve ser o ponto de partida e não o ponto de chegada, deve ser o ponto de partida para entrarem em novas formações, fazerem outro tipo de coisas, quanto mais não seja começaram a aprender a trabalhar no computador, começam a trabalhar na Internet, começam a ter outras perspetivas, o simples facto de eles trocarem opiniões com outros adultos, para eles é muito importante, isto deve ser sempre uma janela que se abre para eles, no sentido de alterar mentalidades. Eu de entre aquilo que vejo, eu sou uma pessoa da aldeia, e os meus pais também, não é?, e nasci na aldeia, e continuo a fazer parte da minha vida na aldeia, há muita pobreza de espírito e isto deve ser sempre, sempre... quando os adultos (e isto é uma das recompensas) quando os adultos, alteram um bocadinho de mentalidade, no fim do processo, para mim já é bom, não é... Agora se virmos o processo como vais ter um emprego garantido no final de fazeres o 9º ano, ou o secundário, vais ter emprego garantido ou vais ser promovido na empresa, isso não, as Novas Oportunidades não são para isso. As Novas Oportunidades são para as pessoas sobretudo fazerem uma introspeção pessoal que têm competências e se as certificam, então vamos agir como pessoas certificadas com o 9ºano, certificadas sobretudo ao nível da mentalidade. E nota-se que há muitos adultos que mudam a mentalidade depois de fazer o processo." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Profissão	O que aprendeu?	"Isso agora é que já é mais difícil de responder... É que eu tenho uma experiência de vida que eu... aprender mais coisas só se fosse mais novo..." (E1) "Não sei se vai ao encontro daquilo que pretende, mas aquilo que aprendi é que temos de começar... Por exemplo, eu tenho colegas que são formadores de TIC e que por exemplo começam por explicar tudo, ali os botõezinhos, não! Nós temos de começar de uma forma muito simples e depois então aos pouquinhos que eles adquirem a experiência, então aí vamos aumentando e vamos explicando mais coisinhas, não complicar logo no início. É o que me vem à cabeça..." (E2) "Eu aprendo muito com as experiências deles esse calhar com as dificuldades que eles passaram e acabei por ganhar muito. Não tanto como formadora mas mais como pessoa. Porque às vezes nós desvalorizamos ou achamos que tudo é muito terrível e problemático e depois temos pessoas que tiveram vidas bem mais infelizes que as nossas e que nunca perdem a esperança e que nunca perdem a garra. Portanto, acho que ganhei mais enquanto pessoa do que... para a minha formação pessoal do que enquanto profissional. Agora enquanto profissional é óbvio que, como já disse e vou-me repetir, e hei de repetir sempre, a partir do momento em que a pessoa lida com pessoas de várias idades, vários estatutos sociais, com diferentes tipos de formação uma pessoa vai ganhando um bocadinho, não é? E vai sabendo estar, e vai sabendo chegar à pessoa, independentemente do estilo de pessoa que tem a nossa frente... e às vezes é engolir muitos sapos para conhecer aquela pessoa e depois no final das contas até é uma pessoa adorável só que tem uma série de resistências no início." (E3) "O que é que aprendi? Saber ouvir. Saber ouvir os adultos. Antes de ter determinadas atitudes pensar que estamos a trabalhar com adultos. Enquanto que um adulto, se calhar, se interpretar mal algo do formador fica com aquilo sempre, enquanto um aluno é hoje mas amanhã já tem outra ideia do professor. Enquanto os formandos, eu acho, se há ali inicialmente logo uma empatia entre formando formador aquilo mantém-se sempre. São mais caprichosos os formandos do que os alunos." (E4) "Vou tocar outra vez na mesma questão, que é a heterogeneidade do grupo, sem dúvida alguma que faz crescer qualquer profissional de ensino. Porque, como temos de nos adaptar a diferentes realidades, isso faz crescer o individuo e depois através das experiencias dos adultos, as experiencias de vida faz-nos ver totalmente... e que nos fazem chegar a nós, nós formadores, diferentes visões e isso é um enriquecimento. É essa troca de experiencias, eu falo porque tenho 29 anos, sou novo digamos, comparativamente com os adultos e como tenho muito para aprender e comas experiencias que eles me transmitem, eu consigo enriquecer, e pronto, e é isso." (E5)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Claro, claro que aprendo. Eu costumo dizer que... há coisas que digo a eles: 'vocês está-me a ensinar uma coisa que eu não sabia', não é assim? Vem um serralheiro, vem aí um mecânico, vem muitas coisas... nós acabamos sempre por aprender, pelo menos adquirir muita informação que nós não tínhamos e que passamos a ter. E considero que aprendo, sim." (E6) "Claro que aprendi! Obviamente como disse, já aprendi, para a minha formação acho que sim. Precisamente porque foi o regresso, já lidei com adultos, não é, mas foi o regresso a trabalhar com pessoas adultas que é uma experiencia diferente, um modelo de não digo de ensino digo de formação diferente, portanto não tem nada a ver com aquelas aulas tradicionais em que vai o professor, leva a matéria, expõe a matéria, procura que os alunos participem, há objetivos, portanto, é um tipo de formação completamente diferente, portanto penso que ganhei muito. Acho que enriqueci-me, é um elemento para a minha formação muito importante esta, por um lado perceber o que é esta nova forma de formação, novo modelo de ensino se quisermos, mas ensino entre aspas, porque não é propriamente ensino não é assim? Isso é de facto uma experiencia riquíssima que fica sempre." (E6) "Eu acho que aprendi a ser mais flexível, mais paciente, e realmente a ter que reajustar a minha forma de trabalhar. Tive que fazer algumas cedências, também. Mas acho que saí, mesmo assim valorizada, porque ter que nos adaptar a outro contexto, não é? contexto totalmente diferente, realmente... mas sempre me encorajou, e adorava continuar. Mas lá está eu já trabalho há alguns anos, desde 2003. Portanto, eu acho que fui ganhando, naturalmente, esse tipo de ferramentas para conseguir também lidar assim com eles. " (E7) "Para aprender a ser formadora não. Acho que para aprender a ser formadora é mesmo a experiência, porque é um complemento totalmente diferente de ser professora. Isso é mesmo com a experiência, o estar à vontade com os adultos, o conseguir abordar uns temas com eles hoje e outros amanhã, isso tem mesmo a ver com a experiência, saber se o adulto está ou não disponível para estar ali isso é mesmo com a experiência. " (E8) "Não sei... é o que eu te digo... é colocar-me um bocado no lugar dos adultos, saber que eles que estão ali ao fim de um dia de trabalho e querem é, sobretudo, quem os compreenda e não quem os massacre ainda mais a cabeça. É sobretudo quem esteja ao par deles, ao nível deles, o deixar chegar à sessão conversar um bocado com eles, dar-lhes 20 minutos, meia hora de conversa e então sim, agora vamos fazer isto, vamos lá ver como é que isto se faz. É o ir ao intervalo com eles, conversar um bocado, ouvi-los, há alguns que vêm porque precisam de falar. Ouvi-los. Não sei... eu costumo dizer que é uma trabalho entre adultos e entre adultos é o que eu digo não podemos estar, temos que ter normas, temos que ter outro comportamento e outra postura. E depois é aquela questão há adultos que se lembram de atender o telemóvel dentro de uma sessão, eu não vou desatar aos berros com ele, só digo é 'da próxima vez, se alguém tem o telemóvel a vibrar, por favor, no bolso, que assim ninguém ouve, e levantam-se e vão lá fora atender, agora por favor não voltem a atender o telemóvel no meio da sessão e falar alto comigo também a

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		falar'. Tentar-lhes fazer ver essa, faze-los ver isso, que esses são os mais limitados não é? Agora não posso dirigir-me a uma pessoa dessa como me dirijo a um miúdo na escola, 'não voltas a fazer isso, guarda imediatamente o telemóvel, tira o som a isso ante que eu leve o telemóvel à direção'. Não pode ser assim. Tem que se tratar os adultos de outra forma. " (E8)
	Diferenças e semelhanças	"É difícil as pessoas terem práticas muito diferentes uns dos outros, porque a gente temos... fazemos reuniões constantemente, 'ora bem o que é que a gente vai fazer disto?', discutimos isto e, evidentemente, nessas discussões um podia ter uma ideia de uma determinada maneira, e outro de outra e depois chegamos a um consenso. E como chegamos todos a um consenso, quando se vai para a prática todos fazemos a mesma coisa, não há grande diferença entre uns e outros, porque nós reunimos e discutimos. Agora menos que no primeiro e segundo ano. A gente estava um bocado a dançar com isto, e então a gente quando tinha mais dificuldade reunia-se 'o que é que a gente vai fazer quando aparecer um tipo assim e assado, e tal, o que é que se deve fazer?'... Pronto, depois nós discutíamos, e um dizia uma coisa e outra e tal, 'então o melhor é isto'. Quando pergunta se a gente é diferente, não... todos utilizamos mais ou menos os mesmos processos, porque isso não nasce por geração espontânea, mas é consequência de um trabalho que nós fazemos em reuniões, um consenso de como é que vamos lidar com estes casos assim, ou assado, etc. " (E1) "O que eu noto é que os colegas que estão aqui que foram escolhidos pela escola são todos entradotes, não sei se foi critério ou não, não faço ideia... Os quatro que estão a tempo inteiro são todos assim já, acima dos 40, não sei se isso foi critério, se não foi, não faço ideia nenhuma. Com experiência profissional grande, todos os quatro que estão a tempo inteiro têm no mínimo 20 anos, julgo eu, mais... " (E1) "Eu lembro-me de ter ido a um caderno temático ali a Alpendurada, sim, e havia alguns formadores de, por exemplo, matemática que colocavam tipo uma ficha para eles resolverem, ou seja, não tentavam ver... escolarizavam um bocadinho o processo." (E2) "A maior semelhança é saber estar com outra pessoa, o tentar compreender, acho que parte muito daí. Já tive colegas que não têm muito tato, e que é muito complicado e acabam mesmo por criar uma situação desagradável com o adulto. E depois nem ele... fecha-se em copas, fica fechado em copas e é muito complicado trabalhar, principalmente quando estamos a trabalhar sobre a vida deles. E já vi isso acontecer. E acho que para este tipo de profissão ou função, o que quer que seja, que é muito complicado se a pessoa tiver essa postura. Não sei... Eu acho que uma pessoa tem que aprender... é isso, é o saber estar, o saber lidar com a pessoa e tentar compreender ao máximo donde é que a pessoa vem. " (E3) "Acho que algumas das diferenças... é... acho que por vezes, alguns formadores, pela formação que têm, não conseguem descer ao nível dos formandos. E por exemplo, em termos de linguagem, estão numa linguagem

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		superior, o que dificulta aos formandos entenderem o que ele está ali a dizer. Acho que as dificuldades de alguns formadores, estou a dizer que é de carácter, é da própria pessoa, não conseguir à vezes descer à linguagem deles. " "Eu tenho, por exemplo, temos lá duas colegas de uma determinada área, que não preciso dizer, uma está a tempo inteiro e a outra está a meio tempo e elas são totalmente opostos, perfis opostos. Enquanto uma é mais hiperativa, mais rebelde, mais frontal, ultimamente tem existido em vários grupos, ali problemas entre formandos e formador. Enquanto a outra é mais pacífica, mais ouvinte, consegue dialogar com os formandos, não tem existido problemas. Enquanto que a outra colega, às vezes há determinados problemas que o próprio técnico tem que intervir. Uma questão, por exemplo, formando apresenta um trabalho e a maneira como se diz como é que está o trabalho, é dito de tal maneira que o formando fica desanimado que diz vou desistir do processo." (E4) "É um choque ali muito grande. Ela consegue criar choques ali com o formando. Mas é a maneira de ser dela, o perfil. É hiperativa, é frontal. Esse processo funciona com os miúdos, mas com os formandos não. E não estamos a falar em termos de exigência, porque quem orientou essa formadora é aquela que não cria problemas com os formandos, não é? Por isso é que é necessário para o processo... as competências que eles têm que apresentar... Aí está o perfil, a maneira de ser... " (E4) "Características comuns, pronto. Eu vou... essa pergunta é complicada porque, ó pá, não é por gostar desta palavra não é? mas pronto, há diferenças. Os formadores são diferentes, certo? Porquê? Porque são indivíduos diferentes. Partimos deste ponto de partida, mas os bons profissionais (há bons e maus profissionais), mas os bons profissionais que eu tenho apanhado (eu não me estou a incluir, nem nuns nem noutros) os bons profissionais que eu tenho apanhado como colegas, e como conhecidos, eles assemelham-se... ia dizer na maneira de ser, mas sei se é maneira de ser, na maneira de dar as suas, na interação com os formandos." (E5) "Acho que são formadores criativos, é a característica principal que eu arranjo. Porque é que são criativos, porque... Eu, os bons formadores que apanhei todos eles tinham excelentes trabalhos para trabalhar com os adultos, um exemplo. Outro exemplo, a criatividade na dinamização da sessão. Esses são os bons formadores. Esses bons distingo-os assim, é a criatividade que utilizam nas sessões. Os maus formadores, não estou a dizer... eu ao atribuir maus, não estou a dizer que é pior do que eu, não é essa a questão, os maus formadores... se calhar são aqueles que não têm gosto pela área, por lecionar. Eu podia dizer alguns atos, mas pronto... é aquela questão de 'ai, eu vou dar uma formação, deixa-me lá ir, e preparo uma coisa e...'. É complicado eu estar aqui agora distinguir os bons formadores ou não... Acho que, os bons formadores acho que a característica principal que é única neles todos é a criatividade, porque o processo assim o pede. O processo pede que o formador seja criativo, desenvolva os seus instrumentos de trabalho e que dinamize da melhor forma a sessão. " (E5)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Eu não sei do funcionamento, mas sei que os formadores para estarem nesta área, para estarem aqui nesta área de formação, estarem a dar formação nos CNO's eu penso que têm de ser pessoas com o espírito muito aberto, não é? Pessoas muito recetivas, justamente porque os formandos que chegam até aos CNO's, eles têm muitas diferenças, são diferentes todos eles, em termos de formação, em termos de cultura, em termos pessoais, e por isso é que um formador que esteja ligado a estas novas oportunidades deve ter muita abertura de espírito, até muita tolerância precisamente com os horários, com a espera dos trabalhos, isso tudo, e não propriamente alguém que vê, digamos esta formação como se estivesse a lecionar, por exemplo, no ensino normal, a nível de turma normal. Quer dizer, não é possível um formador querer fazer aquilo que estava a fazer antes de vir para as novas oportunidades." (E6) "Ora bem, realmente nota-se bastante a diferença também, quem por exemplo esteve sempre a trabalhar com alunos normais, com o ensino regular, nós notamos que sentem muito mais, uma maior dificuldade, tanto que não querem validar. Têm sérios problemas em lidar, isto do que eu oiço dizer e também do que já assisti. Não querem validar porque têm que trabalhar, têm que demonstrar, mesmo em dia de júri acontece haver assim dificuldades. Por exemplo, com a equipa com quem eu trabalho, nós temos um perfil semelhante, porque os colegas também já trabalham no noturno há muito tempo, mesmo no ensino recorrente, quando era por unidades capitalizáveis, por módulos e tudo mais, nós já tínhamos trabalhado também nesse sistema. E nós acabamos por ganhar outro tipo de forma de atuar, acho que estamos mais abertos. Acho que nós conseguimos aproximar mais dos adultos, ou dos formandos ou dos alunos, independentemente do processo em que estejam. Portanto, eu acho que tem que ser um bocadinho realmente, a nível pessoal tem que se ter certas características." (E7) "Olha acho que o processo do secundário é mais semelhante em todos, Entidade Y, Entidade X, Entidade V, acho que o secundário é mais semelhante. Acho que toda a gente compreendeu bem a questão do integrar na história de vida, faze-los desenvolver a partir da história de vida, o secundário está muito semelhante em todos os CNO's. O básico nem tanto. Há CNO's a trabalhar ainda escolarizado, outros menos escolarizado, já sobretudo a partir da história de vida. Também há a dificuldade no básico, há CNO's que se debatem com isso que é os adultos não terem experiência nas TIC. Aí é a tal história, dificulta-nos mais um pouco o integrar as coisas, as evidências na história de vida. Não é que não se faça, mas dificulta mais, é uma verdade. Mas é no básico sobretudo que residem as maiores diferenças." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Características específicas	"Uma coisa que me apercebi logo é que isto... uma pessoa é tanto melhor formador quanto mais experiência tenha, da vida. Porque isto é um ensino vocacionado, mesmo para o dia-a-dia, para a vida das pessoas, e a pessoa se tiver já um background, uma experiência anterior facilita melhor isto. Do que por exemplo, sei lá, para um recém-formado vir logo começar aqui, está bem, tem mais dificuldades porque não consegue aperceber-se dos problemas que uma pessoa de 50 anos tem, a forma como os expõe, essas coisas todas, e é muitas vezes a experiência de vida que a pessoa já trás, que lhe facilita depois poder dialogar até melhor com eles, etc. Quer dizer, eu não tive receio, porque já tinha uma certa experiência já do ensino, como também da vida, essas coisas todas, portanto não tive qualquer receio. Se eu fosse mais novo, se tivesse vinte e tal anos, e me dissessem: 'pronto, agora vais dar a adultos', eh pá, sei lá o que é que hei de... Aí era natural que tivesse mais receio, mas aqui não tive receio nenhum. Sei perfeitamente... já tenho experiência de vida, já sei ver as coisas, portanto, é diferente... cada caso é um caso... e a gente tem de ir ao encontro deles e das expectativas deles, essas coisas todas... é por essa razão que eu me senti à vontade, digamos assim, mais à vontade do que até a resolver um problema de um miúdo de 12, 13 anos que atira a borracha ao outro... eh pá eu nem sei como é que hei de resolver isto. Aí tenho mais dificuldades, em resolver esse problema do que em ir ao encontro destes adultos." (E1) "É, é, é. Porque cada caso é um caso. Há pessoas mais..., é preciso ver o contexto de vida, problemas que as pessoas têm..., perceber bem isso, pá... onde que isso se encaixa, as dificuldades, a gente compreende as dificuldades, a gente ir ao encontro da satisfação deles, isso é importante porque a gente já sabe como é que são essas experiências, essas coisas todas... Agora eu pessoalmente... como profissional... quer dizer... limito-me a fazer este trabalho, mas é... aprender com eles... isso é uma coisa que às vezes se costuma dizer, mas eu não, isso aí não. Agora noto é que há muita força de vontade das pessoas, noto que fazem um esforço grande para conseguirem, isso é... é a conclusão a que eu chego, agora eu próprio..." (E1) "Há uma coisa que é fundamental, os formadores têm que estar metidos nisto, quer dizer, não podem vir para aqui contrariados, isso é fundamental. Não pode haver uma pessoa estar aqui, bem... Depois ter de estar bem consciente que acredita neste tipo de sistema, que ele é valorizativo para as pessoas, etc. Tem que estar bem encaixado, isso é uma característica fundamental, se a pessoa estiver assim, pronto." (E1) "A nossa equipa do básico foi alterada à pouco tempo e, não é que o novo formador não seja, é extremamente simpático, mas realmente acho que uma das características, eu não sei que nome é que lhe hei de dar, mas realmente o adulto tem que se sentir à vontade. E com a maior parte dos formadores cá, eles sentem-se à vontade, não podemos ser de forma alguma antipáticos, não. Tem que haver empatia, simpatia..." (E2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Primeiro é uma questão de personalidade. Se uma pessoa for uma pessoa muito difícil, não se consegue adaptar. Isto é, se estiver... é a tal situação, se for uma pessoa por si só resistente, um formador que seja muito opinativo e que tenha muita resistência a entrar em contacto com pessoas diferentes, nós... quer dizer... deparamo-nos com uma série de pessoas diferentes e muito diferentes de nós! Com backgrounds muito diferentes, não vai conseguir. Eu acho que este é o ponto essencial. E depois o saber trocar por miúdos, também acho que é importante para lidar com eles, no que diz respeito a referenciais, por exemplo, também acho que é importante. E ter conhecimento e querer saber sempre mais, no sentido de ajudá-los. Mas esta é a minha perspetiva, sem dúvida. Muito em prol deles. " (E3) "O quê?... Em primeiro lugar, saber ouvir os formandos. Nem todos os colegas às vezes têm vontade de ouvir, principalmente aqueles que estão um bocado contra a vontade. Nem toda a gente gosta de trabalhar com adultos, eles estão lá contra a vontade, nota-se que não estão ali para apoiar, os formandos (que é o que eles querem), alguns deles o que eu tenho visto é por alguns comentários dos formandos: 'aquele formador vem aqui, se possível chegar depois horas, se possível sair mais cedo, estar só a olhar para o relógio, porque está cá contra a vontade, não tem vontade de nos ajudar'... E acho que essa imagem, muitos formadores não a conseguem esconder perante os formandos. " (E4) "Que devem ter seria a tal criatividade, a comunicação e a humildade. A humildade porque, acho que um formador em aula, não deve ter aquela questão do ser formador. Acho que se deve incluir no grupo de formandos, de adultos para ser melhor aceite (não é no sentido de ser excluído do grupo mas do ser melhor aceita, na informação que pretende passar) ou seja, um formador que chega à sessão e que transmite uma amistosidade, ser amigo está ali, o ser próximo, acho que tem maior possibilidade, maior probabilidade da informação ser bem passada, enquanto que o contrário não. Eu digo humildade porque é a questão de deixar-se de ser... de ter diploma e outro não terem o 9º ou o 12º ano e por ser diplomado então eles têm de me prestar respeito, é abstrair-se disso e pertencer ao grupo, sem hierarquias. " (E5) "A tolerância, a abertura de espírito, aqui já que fala isso nesses formadores, acho que é importante o espírito de equipa, é muito importante aqui o espírito de equipa, nomeadamente a equipa técnica, não é assim?" (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Eu a que mais noto é sobretudo aqueles formadores que se mantêm longe do nível dos adultos, pronto. Eu lembro-me perfeitamente de um grupo em que tinha lá duas ou três pessoas que eram mecânicos de automóveis, chegava com as unhas todas sujas, vinham negros, não é? E nós sabíamos perfeitamente que havia uma formadora de quem eles não gostavam, mas também nós sabíamos porquê, ela mantinha-se longe das unhas sujas, não é? É um bocado por aí, os adultos percebem, nós percebemos também, nós percebemos perfeitamente quando um formador não é tão próximo dos adultos, até porque depois vamos ouvindo de vários grupos, e se este grupo diz isto e este grupo diz aquilo, e nós vamos olhando para a pessoa e vamo-nos apercebendo das coisas. Mas é... eu acho que sobretudo o problema está... reside sobretudo quando o formador, não desce... quer dizer, não é preciso descer... não se coloca ao nível dos adultos. Uma pessoa pode ter o nosso nível de vida, o nosso conhecimento, podemos ter outra maneira de ser e de vestir completamente diferente, mas quando estamos com grande parte dos adultos, pessoas normalmente com dificuldades, tem que haver outro estar, outra forma de estar que não evidencie sei lá... que não evidencie... de modo a manter-nos mais próximos de modo a não evidenciar distâncias, pelo menos." (E8)
	O que é ser formador?	"Já alguém disse, e eu concordo com isso, o formador é uma pessoa que facilita a vida às pessoas, facilita o percurso às pessoas. As pessoas têm umas ideias mas não sabem como é que hão de fazer. A gente vai-lhe facilitar, vai dar caminhos para isso, facilitador de percursos, no fundo é isso. Eu não vou ensinar nada, posso é recordar coisas, facilitar a vida deles, tentar ajudá-los a resolver esse problema, pronto facilitar a vida, caminhar, ampará-los, pronto é isso. Facilitador de percursos, não é? " (E1) "E isso aí, as vezes não é, o formador fá-los, sei lá, achar que afinal aquilo que eles sabem, valorizar aquilo que eles sabem." (E2) "Eh pá! ... Eu acho que é muita coisa, mas ao mesmo tempo, isto é estúpido o que eu vou dizer... É muita coisa, mas ao mesmo tempo nós só estamos ali para dar uma mãozinha, que o trabalho é todo deles... E acho que é isso, nós somos uma 'mãozinha'. Não sei... acho que é isso... somos muita coisa, porque somos nós que os levamos a concluir, se calhar, esta demonstração de competências, mas o trabalho é todos deles. E nós somos uma pequena ajuda, se calhar, numa vida mais complicada. E não só! E também, cada vez mais me apercebo que há pessoas muito sozinhas, e que às vezes o estar connosco, uma ou duas vezes por semana, eh pá já é uma brisa para aquela gente." (E3) "Em primeiro lugar, é saber ser ouvinte. Saber compreender as pessoas. Perceber que a pessoa está errada, mas não lhe dizer logo frontalmente que ela está errada, saber contornar a situação, saber depois levar a pessoa a compreender que ela está errada, não deve agir dessa maneira, não deve estar a trabalhar dessa forma; mas não podemos agir logo rapidamente, porque se não criamos ali logo um conflito." (E4)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"É pá! Ser formador é ser uma pessoa criativa, ser bem disposto, ser criativo, ser humilde, vou-me repetir... ser compreensivo, tolerante. A tolerância é importante porque os grupos são diferentes, há vidas complicadas e há vidas fáceis nesses grupos, e por vezes há adultos que podem reagir não tao bem de uma forma e essa tolerância é necessária para que se o formando se aperceba de como é que deve agir e só através da nossa tolerância, da nossa calma é que conseguimos levar a melhor nessas situações." (E5) "Boa pergunta, não é... Eu vejo aqui a minha função mais como um colaborador no sentido de ajudar os formandos a perceberem, digamos que de uma forma mais clara, de uma forma mais consciente, os seus saberes, os saberes que eles têm ocultos, os saberes que eles têm de alguma maneira de uma forma muito empírica mas que acabam, por em termos práticos, encontrar soluções, saber dar resposta para os problemas que surgem. E muitas vezes a nossa função, a minha função, e dos nossos colegas também, é de facto ajuda-los a libertar aquilo que eles sabem, ou aquilo que eles têm lá dentro, está a perceber? Funciona aqui um pouco como uma espécie de parteiro. Já ouviu falar de Sócrates, o filósofo? Ele ajudava a dar a luz o conhecimento. Um empurrãozinho, ele dizia que tinha a função de ser parteiro." (E6) "O formador tem que ser amigo, companheiro, alguém que está próximo do adulto, é mesmo um bocado por aí, uma mão amiga, é um facilitador. Porque nós temos objetivos queremos também chegar a eles, não é? só que o caminho para lá chegar é uma construção diferente do trabalhar com o regular. Realmente temos de estar presentes, não podemos estar por estar porque o adulto compreende tudo, logicamente. Portanto, acho que é uma tarefa também exigente. Exige de nós, que estejamos motivados para isso e também para estar com eles." (E7) "É o que eu digo, com a experiencia aprende-se. Tem que ser com a experiência." (E8)
	Qualidades e competências	"Disponibilidade. Empatia, a empatia como disse é fundamental. Criar empatia com eles." (E1) "Tem que ter uma disponibilidade total," (E1) "Tem que se ter uma disponibilidade, tem que se acreditar neste sistema, e estar disposto a saber a que se vais falar com adultos e não com adolescentes ou com crianças, que é diferente." (E1) "Para já ser competente na área, não é? Depois, ser compreensível, eu acho que é muito importante, porque os adultos às vezes... eu vejo aqui nas minhas sessões, 'olhe, tal dia eu não posso vir', lá vou eu à minha agenda 'tal dia pode vir? Que eu vou ter aqui um outro grupo, mas pode vir a essa sessão'. Ser flexível, acho que é importante. Às vezes até altero mesmo o meu próprio horário, para lhes facilitar, acho que isso também às vezes é... também não devia ser assim tanto." (E2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Ora bem, saber lidar com as pessoas como já disse. Ter conhecimentos na área. Ter muita vontade de ajudar. Ter muita paciência. Querer saber sempre mais, porque há muita formação na nossa área, apesar de muitas delas serem à semana, para quem está a meio tempo é muito complicado. Mas acho que é isso... E é lutar ao máximo para que isto continue, porque efetivamente é uma mais valia." (E3) "Mais importantes... Ser assim... aberto, digamos. Bom ouvinte. Criar um bom relacionamento com as pessoas. Por vezes deixar de fora da sala as suas preocupações pessoais. E descer ao nível dos formandos, não se mostrar superior a eles." (E4) "Competências mais importantes, continuo a dizer o mesmo eu sublinho bastante a criatividade por causa da necessidade que este processo exige e que essa criatividade também nos é apelada pelo referencial, olhamos para o referencial e temos que ser criativos, na maneira de dar as sessões, para os adultos se sentirem confortáveis, para mim a criatividade é bastante importante. Acho que essa é a principal e depois as outras, também são principais, mas já em sociedade as devemos ter que é aquela questão da tolerância, da compreensão, mas conto que isso já esteja, já está imbuído em nós, já partimos do princípio que o ser sociável é assim. Agora para ser formador, acho que a criatividade é importante." (E5) "As qualidades eu já lhe disse, é preciso ter, de facto, muita abertura de espírito. É preciso ser tolerante, é preciso saber trabalhar em equipa, não é assim? É preciso compreender o meio em que se está inserido, acho que é importante. A nível de competências penso que é importante ter uma formação boa, uma formação em qualquer área que esteja, digamos que para qualquer das áreas em que nós estamos aqui a formar é preciso ter uma formação afim, ou seja que esteja relacionada com estas áreas temáticas. Quando se deu a Cidadania e Profissionalidade aos professores de filosofia, aos professores de história e economia, acho que é assim, acho que está bem porque são áreas muito abertas muito abrangentes, não é assim? E que dão essa margem de flexibilidade para se adaptarem a este novo processo, não é? Portanto, penso que é preciso ter, digamos que, uma formação que seja afim que esteja relacionada com a área em que está a dar a formação." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"A tal flexibilidade, compreensão, uma atitude de estar presente, de os motivar para a aprendizagem, mas de uma forma prática, não apenas conceitos teóricos. Se for com autoridade eles não aceitam, o perfil do professor tradicional não, claro que não se adequa a este processo." "Qualidades... Olhe é o saber compreender, é o... eu acho que é um bocado forte demais... se calhar temos de ter um bocado de compaixão pelos adultos que temos à frente, porque muitos deles têm histórias de vida dilacerantes, então isso absorve-nos muito também. Porque nos trabalhamos, eu leio sempre o portfólio todo, tenho de ler pelo menos na escola, desde o título até à última página, não é? à bibliografia, eu tenho de ler tudo. Também, tomo conhecimento da história de vida toda, portanto. E acho que na nossa área e em Cidadania, também, se calhar verifica-se mais este tipo de proximidade. Porque a nível prático, a Matemática e TIC, acaba por ser um bocadinho mais superficial, a nível de entrar na vida dos adultos, não é? Porque o técnico normalmente, o que eu ouço dizer é que o técnico noutros centros lê o trabalho e está com o formando e já ajuda a corrigir, e tudo mais. Na minha escola isso não acontece, é LC que faz tudo, e se calhar é por isso que eu sinto mais essa situação, sinto-me mais próxima com os adultos, e tentar, motivar também mediante as dificuldades que a vida lhes colocou no caminho. Portanto, para além disso é tentar alarga horizontes, é dizer que eles são capazes, não é e que independentemente de tudo, têm de conseguir. Portanto, eu acho que ser um formador neste processo é mais do que ser um professor normal, numa determinada área. Temos que ter uma abrangência maior. " (E7) "Há. Um formador tem de saber compreender os adultos, tem que saber ouvi-los, e comunicar muito bem com eles. Eu acho que passa um bocado por aí. Ser flexível. Muita flexibilidade com os adultos. Dentro dos limites, mas é preciso haver muita flexibilidade com os adultos. Eu sempre notei muito isso, ser flexível com eles, dentro de determinados limites. É a tal questão, atendem uma vez o telefone no meio da aula, mas só atendem uma, não os ponho na rua, nem desato aos berros com ele, mas nenhum volta a fazer isso, põe o telemóvel a vibrar, no bolso e saem disfarçadamente. Tem que se ser muito flexível com os adultos." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Nomenclatura	"Isso digo-lhe já de caras, 90 % das... se for assim de repente, eu digo que é engenheiro eletrotécnico, ah isso é de caras! Porquê? Porque sou há mais tempo engenheiro do que sou professor. Só depois dos 40 anos é que me meti no ensino. Portanto, aquilo foi-me marcando, marcando, marcando, quer dizer... Se tiver tempo para pensar... 'qual é a sua profissão?' e tiver tempo para pensar a primeira que sair... não há nada de especial... agora se for de repente 'profissão?', 'engenheiro'. Não é que esteja a esconder, ou considere uma maior e uma menor, é mais por hábito, não é por mais nada. É o que sai. Tive uma formação base que foi esta e depois meti-me no ensino." (E1) "Formador não sai. Sai professor, até porque eu sou professor. Eu fiz a profissionalização. Faltava-me a profissionalização, fiz a profissionalização em serviço como professor. Formador... repare, eu também dou formação, não é aqui, mas estou em acumulação na CISAVE." (E1) "Eu digo: formadora." (E2) "Haha... Professora/formadora." (E3) "Porque neste momento é o que eu faço. Sou um bocadinho dos dois, não é? Não sou formadora a tempo inteiro, nem professora a tempo inteiro. Ou isso ou digo vendo aulas, ou licenciada em ensino, não sei... varia... mas normalmente é professora/formadora." (E3) "Profissão? Formador." (E4) "Formador, sem dúvida." (E5) "Eu sou professor." (E6) "Eu sou professora e formadora. Mas acho que é a mesma coisa. Porque eu, também, com os alunos não faço grande distinção. Bem, na minha forma de atuar, depende dos anos mas a minha forma de atuar acaba por ter sempre parecenças, portanto não consigo fazer muito bem essa distinção, mas estou sempre habituada a ser sempre professora, professora. Mas os adultos também não sabem muito bem como é nos hão-de tratar." (E7) "A minha profissão é professora. Eu digo sempre que a profissão é professora, mas normalmente tenho em paralelo sempre a formação profissional. E tenho por gosto, tenho por gosto a parte da formação profissional sempre em paralelo. Agora quando me perguntam a profissão eu digo professora, não digo formadora." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Metas	Opinião	"As metas, isso aí, a gente é pressionado com as metas e ao mesmo tempo é pressionado com a qualidade. Isso são dois contrassensos... porque às vezes pressionam com as metas 'é preciso isto e tal', hoje. Amanhã vem outra reunião 'e isto não pode ser de qualquer maneira, tem que se exigir e tal tal, tem que ter o mínimo de qualidade e tal tal'. Duas coisas que são contrárias, pá, isso é um problema. Quer dizer, depois acho que as metas são muito absolutas, quer dizer, eu acho que isso é uma coisa que está escrito aí e tanto faz ser em Fafe, como ser em Lisboa, que não tem pés nem cabeça, não é. Eu exigir que arranje ali, por um período de tempo x adultos em Lisboa ou em Fafe, é diferente. É diferente porque a população é diferente. São pessoas com muito mais dificuldades, com menos desenvoltura do que é uma pessoa da cidade. Em termos absolutos elas deviam ser para zonas do país, zonas características. E as metas não deviam ser um espartilho, era mais uma orientação, não é ser um espartilho, 'não tem os 200 ou não tem os 100...', isso não. Uma orientação, serem à volta de cem, pá. Façam uma coisa assim, 80 ou 120, uma coisa mais maleável, na minha opinião. Porque isso pode por em causa a qualidade." (E1) "As metas, eles podem, na minha opinião, devem existir como orientação e não como um espartilho. Porque isso pode colidir com a exigência que a gente pode ter. " (E1) "E elas deviam ser uma orientação. " (E1) "E acho que realmente as metas fazem com que às vezes se validem adultos que provavelmente não têm competências. " (E2) "São ridículas. Eh pá, desculpa lá a palavra! Mas são, são, porque acho que... têm que ser repensadas. Têm que ser repensadas porque nós lidamos com seres humanos, não lidamos com máquinas, portanto... e seres humanos muitos distintos. Se um consegue fazer uma coisa muito rápido, o outro se calhar não tem aquela abertura inicial, que vai atrasar o processo. São seres humanos. As metas são... são... não estão adequadas, acho mesmo que têm de ser adequadas. " (E3) "As metas levam a que o processo não seja tão credível como deveria ser." (E4) "Eu sei que as metas têm que existir. Mas eu acho que não deviam existir. " (E5) "As metas existem, estas metas que nos estão a falar concretamente, porque as metas podem ser entendidas como objetivos, não é? Mas estas metas específicas que nos estamos a referir, acho que não deviam de existir. " (E5) "Exatamente. Porque é que não deviam de existir? Porque acho que condicionam o trabalho que os formadores fazem. " (E5)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"As metas... acho que são muito ambiciosas, não é? Nós, felizmente, estamos com boas metas em relação aquilo que se exige. Nós no ensino básico acho que estamos a alcançar as metas que eles nos propõem. No secundário estamos com muita dificuldade em atingir as metas, justamente porque, como já lhe disse, essas metas não dependem exclusivamente do nosso trabalho. Depende muito do ritmo do trabalho dos formandos, não é assim? E acho que não faz sentido trabalhar-se com metas muito rígidas, muito rigorosas, há outras... tem que existir sempre aqui elementos atenuantes que justifiquem o não cumprimento dessas metas. Até concordo que haja metas, não é assim? Mas acho que as metas não deve ser, digamos, um número fechado. Há sempre atenuantes que devem justificar o não cumprimento dessas metas. Justamente porque o processo depende muito do ritmo do formando e não propriamente dos formadores. Nós temos muita gente inscrita e eles alguns inscrevem-se e depois estão seis meses sem vir cá, não é assim? E portanto depois, aquilo vai-se arrastando, vai-se arrastando, vai-se arrastando... E depois a gente liga, e eles não vêm... 'ai, agora tenho muito que fazer, agora tenho...'. Porque repare, esta formação, como é para adultos depois é preciso sempre conciliar com a vida pessoal e profissional deles, e eles muitas vezes não conseguem dar resposta a tudo. " (E6) "É isso que estou a dizer, basicamente. Também é isso porque nós aqui precisávamos... Nós aqui temos muita gente inscrita e se um dia isto fecha há muita gente que parou. Há outros que se calhar, ou porque é um meio mais evoluído, que não obtém informação ou inscritos, não se justifica. Portanto é como diz, de facto as metas dependem do contexto, do contexto local e social em que está inserido e é em função disso que se deve restabelecer as metas, e não estabelecer metas genéricas iguais para todos. Não faz sentido nenhum. " (E6) "Eu acho que é um horror. Acho que não devia haver metas nenhuma, porque de facto isso acaba por condicionar, nós temos depois de despachar, temos de conseguir, temos de marcar muito mais sessões para termos pronto os trabalhos todos até à próxima sessão júri. E acho que isso aí acaba por ser um aspeto negativo deste processo, não é?" (E7) "É assim, a Entidade Y e a Entidade Z têm metas, mas são do estado, são de gestão participada, portanto se atingir as metas ótimo se não atingir ninguém corta a cabeça... mas sempre atingiram as metas, quer um quer outro. A Entidade V, gostei muito de lá trabalhar e achava que tinha um bom método, mas tive lá pouco tempo, porque entretanto fui colocada em Melgaço e com duas horas de viagem para cada lado, não dava para ter tudo, mas trabalhava muito bem, tinham a questão das metas como têm todos os centros. Eu nunca, durante os anos todos que tive até agora, nunca nenhum centro deixou as metas por cumprir. Nunca nenhum deixou as metas por cumprir." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Consequências	"Quer dizer, até agora não tenho notado que tenha afetado. Mas se elas fossem mais... Porque mais ou menos o que eles pretendem é o que a gente tem andado, mas apercebo-me de que se eles apertarem muito as metas e tal, então eu vou deixar de ter a qualidade. Porque para formar mais, ou para acabar mais rápido eu tenho que exigir menos. " (E1) "O básico, aqui o básico, funciona, por acaso muito bem. Eu já trabalho nisto, não é, há alguns anos. Já tenho aqui tudo, os meus colegas vão-me mandando os cronogramas, a iniciar os grupos, também temos bastantes inscrições, portanto não temos... mas já houve, há uns anos, nós tínhamos uma diretora que... e ela de vez em quando lembrava-se, porque nós não tínhamos inscrições, porque antigamente não eram... nós antigamente tínhamos outras metas, eram 1200 inscritos, portanto eram muitos e havia meses que não haviam muitas inscrições. Então, até uma vez se pensou ir para a rua tentar arranjar inscrições, por exemplo, nesse aspeto. Em termos de certificações, nós fomos sempre fazendo aquilo a que... ao objetivo que nos propúnhamos. " (E2) "Neste momento, sim. Está a ser com a corda no pescoço, não é? E por mais que uma pessoa queira fazer muito bem, muito bem, muito bem, a sensação com que eu fico é que podia ainda fazer melhor, e que eles podiam sair mais bem preparados, e se calhar com muitos mais conhecimentos. Eles ficam só pelo que é necessário e pelos mínimos, que é triste. " (E3) "Eh pá... eu explico, não quero ser problemático, mas condicionam e muito. Porque se nós temos que fazer aquele número e até aquela data pode evoluir para o facilitismo exagerado, porquê? Porque as metas podem não estar a ser cumpridas devidamente, e aqui há bastantes fatores que podem ser postos em causa, certo? Se as metas não estão a ser atingidas é porque pode haver um mau serviço, pode haver um mau trabalho, é porque um formador não está a trabalhar muito bem, tudo muito bem, mas acho que no ensino deve ser pensado de uma diferente forma estas metas, roque podem originar esse tal facilitismo. Como o CNO, vamos partir do ponto de partida, o CNO está a trabalhar muito bem, mas se chegar aquela data, ou perto daquela data e as coisas não tiverem sido atingidas pode levar a um facilitismo, mas eu também sei que as metas têm que existir, certo? Por outros fatores, por uma questão de financiamento, e também para organizar o CNO, porque eu sei que se também não houvesse metas se calhar também poderia haver um... isto pensando... que poderia haver um desleixo da parte da equipa. Isto sou eu a pensar na cabeça dos outros, percebes? Agora na minha cabeça, as metas não deviam de existir. O trabalho devia ser desenvolvido como... eu estou a pensar como um bom profissional, não é? uma pessoa que está aqui para trabalhar tem que fazer o seu trabalho, então as metas não interessam para nada, eu vou fazer o meu trabalho e vou acompanhar o ritmo dos formandos; claro que não me vou deixar levar porque sabemos que o processo de RVCC, os formandos se marcassem o ritmo nós estávamos tramados, mas tendo consciência do ritmo que aquele formando ou aquele adulto pode seguir a gente fá-lo dessa forma, o que eu estou a dizer não é o adulto que marca a maneira de

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		agirmos, a maneira de percorrermos o processo, não! Nós é que olhamos para os formandos, fazemos o diagnóstico (como o formador deve fazer) e este formando tem capacidades para isto, isto e isto, então vamos puxar por ele. O formando tem esta capacidade então vamos puxar por ele para que atinja esta capacidade, mas abstraído das metas, porque as metas podem dar aquela questão do facilitismo, chega aquela hora e olha ele ainda precisava disto, daquilo e daquilo para atingir isto, mas pronto não vamos precisar porque temos de atingir as metas. Agora eu sei que, eu não estou a dizer que sou bom ou que sou mau, mas eu sei que também existem aqueles formadores que se calhar não desempenham tão bem este papel, e poderiam deixar-se levar se não houvesse metas. Eu compreendo a existência das metas mas, na minha opinião, não deviam de existir." (E5) "O meu não influencia, portanto. Mas aqui do CNO acho que influencia o das técnicas. Porque, digamos, quem faz a angariação dos formandos são elas e acho que nós, precisamente, para tentarmos chegar às metas, para... fizemos um trabalho de informação, isto é, protocolos com as juntas de freguesia, digamos que bastante próximo, para alcançar. E penso que as metas acabam por condicionar o trabalho dos formadores. No meu caso não me condiciona o trabalho, eu procuro ler os processos que tenho dentro do normal e acompanhando sempre o ritmo do formando, digamos assim. Não é por causa disso que eu acelero, ou que não acelero. A mim pessoalmente não me afeta. E também, talvez se calhar porque enfim, se calhar estou a pensar de uma forma muito egoísta e que não devia fazê-lo, não é assi? Porque para mim se o CNO feche ou não feche é igual, sou professor cá vou-me manter, em vez de estar no EFA ou RVC vou dar filosofia ou psicologia, 12º ano, não é? Mas pronto, isto é uma forma egoísta de ver as questões, não é assim? Mas para mim enquanto formador não me afeta, as metas." (E6) "Não. Uma estimativazinha assim por todo, mas não necessariamente este número, esta percentagem, se não o centro fecha, e se não, não sei o quê... Porque eu acho que isso acaba por transformar tudo um bocado em máquinas, e números e eu não concordo com isso." (E7) "Isto é assim, a questão das metas foi um problema, nomeadamente para os CNO's de... destes CNO's mais pequenos de entidades particulares. Porque esses sim, as pessoas chegavam lá e ao fim de um mês tinham o 9º ano, ou tinham o 12º segundo, faziam qualquer coisita e ficavam certificados. Não havia rigor. As metas impedem um pouco o rigor com que se trabalha porque se não houvesse... se não se pressiona-se tanto com as metas, mesmo isto sendo um processo só de reconhecimento teríamos muito mais tempo para trabalhar com os adultos, para lhes explicar onde é que na nossa vida eles aplicam a Matemática, a Linguagem e Comunicação, a Cidadania, as TIC, como são importantes as TIC e tudo mais. Teríamos muito mais tempo para estar com eles, e muito mais tempo para expor pontos de vista e para haver partilha de experiencias que era muito importante para a troca de mentalidades. A questão das metas, está sobretudo nos CNO's mais pequenos é exatamente esse, as pessoas chegam lá, passado um mês saem acabam por não conhecer absolutamente ninguém, não trocaram experiencias de vida com ninguém, não

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		partilharam absolutamente nada com ninguém porque o objetivo desses CNO's era certificar, certificar, certificar. "Se não houvesse metas? Sabes uma coisa? Eu comparo as metas um bocado com a questão do sucesso escolar no ensino. Temos de passar todos os alunos e temos, infelizmente. Aqui, olha, temos de certificar adultos e temos. As metas é uma pressão também para as pessoas trabalharem. Porque se calhar se não houvesse metas, o pessoal desleixava-se muito mais. As metas também é uma pressão, mas o objetivo a gente sabe perfeitamente que o objetivo não é... o objetivo é ter as pessoas certificadas, para entrar nas estatísticas. Mas sei lá o que é que te posso dizer das metas... é o que eu te digo eu nunca trabalhei por metas, nunca trabalhei temos que certificar para atingir as metas." (E8)
	Possíveis alterações	"E depois não é só isso, se houver um centro que devia ter a meta 100 e teve 50 não se deve ostracizar, não se deve por de parte, deve se saber porque é que isso aconteceu. Às vezes pode haver razões para que isso tenha acontecido, não é só o número em si, é 100, tem 50, vamos lá ver porque é que isso aconteceu." (E1) "É assim, alguns centros fecharam em janeiro, também por fraco desempenho. Mas eu acho que poderia haver, ali um... como é hei de explicar... ali uma base e depois deixar um bocadinho... porque acredito que se certifiquem muitas pessoas que não têm competências mas como temos que... e nós cá, também certificamos pessoas que vamos imaginar têm conhecimentos de 50 %, mas há outras que têm 90 e 100%, não sei... É um bocadinho exagerado... não sei se me estou a fazer entender? Portanto acho que não. Não haver, não, acho que devia haver mas não desse forma." (E2) "Eh pá! Primeiro, reduzia. É isso, porque nós estamos a lidar com seres humanos e não podemos exigir... depressa e bem há pouco quem. Ainda há dias comentei isso lá no centro, se há centros que se calhar aparecem com números que para nós são estapafúrdios, como por exemplo, dar formação complementar durante 48 horas seguidas, isto está no SIGO, percebes? Se calhar esse tipo de coisas tem que se adaptar. Isto é incrível, quer dizer está no sistema, e as coisas têm que se adaptar. É óbvio que para atingir os números, fazem coisas que não faz sentido nenhum. Se o importante é os números então vamos reduzir. Para o trabalho ser bem feito, então tem que bater a bota com a perdigota. " (E3) "Talvez esquecer as metas. Uma boa parte... No fundo estamos a trabalhar para números, e não para as aprendizagens dos formandos... Creio que é o mais importante. Tenho experiência de formandos que é: 'oh, isto terminou, isto devia estar agora a começar, agora é que eu estou a gostar disto, agora é que eu entender, agora queria aprender mais na área das TIC, e já temos de apresentar o trabalho.' " (E4)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Eu não mudava. Eu acho que mantinha metas que, se calhar, não fossem tão exigentes, não é assim? Não fossem tão altas em termos numéricos e sempre que essas metas não fossem cumpridas haver uma fundamentação, haver uma justificação. Porque para mim as metas rígidas não fazem muito sentido, o que faz sentido é sempre do meu ponto de vista, a questão que nos devemos colocar aqui é se as novas oportunidades fazem ou não fazem sentido? Eu acho que fazem, desde que haja um meio social em que elas se justifiquem, não é assim? Nós se temos por exemplo, um número de formandos muito superior às metas que nos estão estabelecidas, que nós temos formando que estão inscritos que são superiores às metas que estão estabelecidas, não é assim? Depois, nós não atingimos metas porquê? Os formandos, muitos deles, pararam. Ficaram pelo caminho, portanto sei lá... Metas sim, mas sempre que não sejam cumpridas com justificação e o fator principalmente não deve ser a meta fixa em si, mas deve ser de facto a necessidade, se ela existe ou não existe, atendendo ao contexto social, cultural e até económico em que está inserido cada CNO. Porque se calhar, até é bem provável que haja CNO's que não têm... não estão com atividade. O nosso, por exemplo, até está." (E5)
Ponto de vista da sociedade	Opinião	"Isto só para contradizer aquelas pessoas que querem denegrir a imagem do CNO, aquelas pessoas que ficam facilmente com o 12º e depois podem ir para universidade. Não, a intenção deles não é esse, nem pensar nisso. Como disse, a minha experiência é essa. E eu por acaso, esta é a minha experiência. Depois passados uns tempos, eu pego no jornal e vi lá uma crítica deste género (as pessoas estão todas enganadas!) é que aparece lá um número de 4 mil... (e até fixei!) 4 mil e tal alunos das Novas Oportunidades entraram para a universidade. 'eh pá, 4 mil...' Depois a senhora lê a notícia, vai ver a quantidade de alunos que, naquele ano concorreram a universidade e vá ver o 4 mil, dá-lhe 1 ou 2 %. Que é o 1 ou 2% que eu também acho que é. Mas a notícia posta assim, 'eh pá, 4 mil do CNO entraram para a universidade...' então lê a notícia e vejam lá o número de candidatos, agora façam a percentagem, dá 1 por cento. As notícias às vezes como são postas nos jornais é com um objetivo, não sei quê... na minha opinião, isto é para desbloquear situações profissionais que estão aí paradas." (E1) "A sociedade não vê os formadores, vê as Novas Oportunidades, vê como um todo, na minha opinião, o sistema. A sociedade fala 'Novas Oportunidades e tal tal', agora o formador que lá está, isso aí... não acredito. Tem havido aí de tudo... mas eu não sei como é que trabalham os outros centros, só estive neste, sei o que se passa neste, não sei o que passa nos outros. Tenho ideia que se é notícias como disse aquela do jornal, isso é para denegrir os Centros de Novas Oportunidades. '4 mil e tal alunos entraram no ensino superior vindos dos centros de novas oportunidades',

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		isto é obviamente para denegrir a imagem. Enquanto que se pusesse '1 % dos adultos que frequentaram os centros de novas oportunidades...', '1 %, isso não é quase nada'. Quer dizer, a sociedade vê, as novas oportunidades... " (E1) "eu relativamente aos formadores não tenho grande opinião... Eu acho que é do programa Novas Oportunidades. Até porque, eu fico tão triste acredite, é mesmo...Quando vejo uma notícia qualquer, e ultimamente tem havido algumas, e quando vejo os comentários de sei lá... por exemplo, uma notícia no Jornal de Notícias, deixa colocar lá todas as opiniões, que eu acho que devia haver uma seleção... E realmente, fico triste, porque toda a gente acha que isto é um facilitismo, que depois ouve-se lá pessoas que comprem os portfólios, enfim..." (E2) "A sociedade ainda não percebeu o que são as Novas Oportunidades. O que é outra vez e também triste, porque já estamos nisto há muitos anos, não é? Não é de agora, não é dos três últimos anos, é de muito antes. E as pessoas ainda acham que nas Novas Oportunidades, depois disto toda a gente vai para a faculdade. Quer dizer, ainda não se percebeu que não. Que é uma questão de adaptação, dada a sociedade que temos e à exigência de escolaridade, não é? E como é óbvio um miúdo que termine o quarto ano, ou um miúdo que termine o sexto ou o nono, de certeza que não sabe ir à repartição das finanças, nem sabe submeter um IRS através da internet, não é? Nem um miúdo do 12º! Portanto, é óbvio que são competências que uma pessoa tem, e tem que considerar e tem que validar, por isso é que eu acho importante. Tenho pena que não haja essa abertura, que se limitam a criticar e a não ver a mais valia." (E3) "A sociedades que nunca passou pelo processo vê os formadores como... fazem uma caracterização negativa dos formadores. Os que passam pelos processos ficam com uma ideia totalmente diferente, tanto pelos formadores como pelo processo. Chegam com uma ideia e saem com uma ideia diferente, para melhor. " (E4) "Eu vejo que não são respeitados. Eu digo não é que façam ataques aos formadores, mas quando fazem ataques ao trabalho desenvolvido pelos formadores estão a fazer um ataque ao formador. Por isso, se lá fora, lá fora na comunidade, na sociedade, não respeitam o trabalho, há uma desvalorização do trabalho que aqui efetuamos, que efetuamos nos CNO's; obviamente que há uma desvalorização do formador, e é essa a visão que eu tenho. É que os formadores das Novas Oportunidades não são reconhecidos, em geral." (E5) "Eu acho que a sociedade em geral, a opinião pública em geral vê isto de uma forma negativa. E até... dizem que não se aprende lá nada, está a perceber? É verdade. Mas eu digo 'e é verdades, eles não aprendem nada'. As pessoas dizem que não... que isto é... têm uma visão muito negativa porque não sabem qual é a filosofia dos CNO's, não é assim? Porque estão habituados a ir para escola e tem lá o professor, e se não aprendesse eu não passava no teste e não sei quê... Ora o RVCC não é nada disso, não é? As pessoas partem logo de um princípio errado, estão equivocadas não é assim? E por isso criar-se uma ideia negativa em relação a estas Novas Oportunidades." (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Como uns coitadinhos que não arranjaram mais nada. " (E7) "Mesmo os formandos quando chegam 'mas só dá aqui umas horas, não é?'. 'Mas isto é muito mau para vocês, se isto fecha ficam desempregados'. Eles pensam que é uma posição menor, que nós temos na escola, e os próprios colegas também. Nós somos discriminados. 'Aqueles da noite não fazem nada, ainda por cima ler histórias de vida, que é isso?' Portanto, não tem lógica nenhuma, para eles é uma questão de que nós estamos aqui sem fazer nada e não é bem assim. Mas quando eles dizem isso e vêm trabalhar, porque também as vezes acaba uma turma ou outra e também têm que vir para o processo, 'ai, eu nunca pensei que desse tanto trabalho, nunca pensei que fosse assim'. Portanto, realmente fala-se muitas vezes sem saber, a maior parte das vezes não é. Mas é um bocadinho essa opinião, eu acho que geral, que as pessoas têm." (E7) "A sociedade em geral... é a tal questão quem não está nas Novas Oportunidades, acham que nós estamos nisto porque precisamos de ganhar dinheiro e não tínhamos mais nada para fazer, quem não está pensa assim. Quem está não pensa assim, e os formando e tudo não pensam assim, acham que nós de facto temos muita paciência para lidar com eles. Eles acham sempre que temos paciência, que somos boas pessoas, que estamos ali a aturá-los, no fim de um dia de trabalho, eles sentem em nós um apoio, também, as pessoas que estão nas Novas Oportunidades. Quem está de fora a sensação que me dá, é olha as NO são uma forma do governo pagar a mais meia dúzia de professores e mais meia dúzia de desempregados que andavam por aí. É a sensação que me dá." (E8)
	Consequências	"Isso é o que eu acho, eu acho que se isto a longo prazo continuasse a opinião que a população portuguesa tinha da escola mudava. Mudava pelo seguinte, isto na minha opinião, a minha experiência, porque todas essas pessoas 99,9% vem para aqui e tiveram experiência negativa com a escola, mais do que isso, nunca dão razão aos professores. Quando o filho chega a casa e 'ai, o professor fez isto e tal', 'ai o malandro e tal', depois de eles passagem por esta experiência e de verem a boa vontade que a gente demonstra, por verem a disponibilidade que a gente dá, mudam a opinião que têm sobre os professores. E portanto, a longo prazo, a opinião que a população portuguesa tem dos professores vai mudar, porque estas novas pessoas já não vão só pelo filho, quer dizer, 'o professor é capaz de ter razão...' Agora não, elas depois de contactarem connosco, aqui este tempo todo, de verem a nossa disponibilidade, afinal que são os tais professores? Afinal até são estes tipos disponíveis, e etc. e tal, portanto aquilo que o meu filho disse é capaz de não ser bem assim, está a perceber? Ea imagem que tinham dos professores, a maioria da população, tinham dos professores, que eram tipos que não faziam nada, até pelo contrário eles esforçam-se, por nós, quer dizer, vão com uma boa imagem da segunda passagem, isto pode a longo prazo mudar a ideia que a opinião pública tem sobre a escola. Devido à disponibilidade que a gente manifesta, essas coisas todas, eles vão daqui contentes, não há um que vá insatisfeito. E depois começam a pensar 'eh pá, diziam tão mal dos professores, que os gajos faltavam, quês os gajos isto, então, não é bem assim, aqueles que a gente lá teve agora

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		oito, nove meses, espera aí que talvez isto não seja bem assim', e isso vai interrogá-los. Vai interroga-los e vai mudar, na minha opinião, se isto continuar, vai mudar a opinião sobre a escola em si. " (E1) "E acho que aqui, pelo menos no nosso centro, eu falo por mim, eu dou o litro e às vezes, sinceramente, acredite... agora pare de gravar... (risos) às vezes eu digo assim 'ai, meu deus, porque é eu que eu me esforço tanto, porque é que eu às vezes ando tão cansada' e... por exemplo, esta semana tive todos os dias de manhã e de tarde sessões, e as vezes... tenho o meu sistema... o SIGO todo atrasado, porque não tenho tido tempo para inserir as sessões e às vezes dá-me vontade de dizer assim 'meu deus!', às vezes até troco o horário, sacrifico um bocadinho a minha vida por isto e quando realmente o impacto que tem na sociedade é... as pessoas acham que isto é... que as pessoas vêm aqui e fazem um dossierzito e pronto estão validadas. E eu acho que não é só isso, por isso fico muito triste com isso. (E2) "Não, a mim não me afeta. Porque como se costuma a dizer estou de consciência tranquila, sei o que faço. " (E4) "Não. Eu sei o que estou a fazer, tenho conhecimento do que estou a fazer, por isso não me afeta em nada, porque sei que estou a fazê-lo bem." (E5) "Não. Não, precisamente porque eu tomei consciência, de facto, verdadeiramente o que é o RVCC e faço o meu trabalho de uma forma muito consciente e que esta muito de acordo com aquilo que são os pressupostos das novas oportunidades. Já houve, como lhe disse, já houve momentos, quando iniciei que eu tinha muita dúvida sobre aquilo, porque ainda não tinha atingido bem o que era aquilo, porque estava habituado a ser professor, ensinar, não sei quê... Mas depois comecei a perceber, quando me enfarinhei naquilo, comecei a perceber e percebi de facto que o RVCC é uma coisa muito específica, muito próprio, uma modalidade de formação muito própria e que a maioria da opinião pública, não entende o que é que são as Novas Oportunidades. Não entende. E daí, formarem a ideia negativa, porque a ideia que eles têm das novas oportunidades era que tinha de se aprender muito, como era no tempo deles na escola, não é assim? E portanto o RVCC não é nada disso. E ele formou esta ideia negativa precisamente porque não corresponde ao modelo, ao conceito que eles têm de ensino. " (E6) "Minimamente. Não, porque eu também já fiz tanta coisa diferente, não é? se não eu só poderia ter ficado à espera de ser colocada, não é? Só que como eu não estive à espera de ficar colocada, porque infelizmente nós somos tantos, em Letras, tive que andar por outro tipo de áreas e eu acho que isso é uma fonte de enriquecimento e não de empobrecimento e não me afeta minimamente, até pelo contrário até damos exemplos e depois veem, muitas vezes trabalhamos na sala dos professores e tudo e realmente também compreendem como é que nós também nos absorvemos tanto. Dá muito trabalho. " (E7)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Não, absolutamente nada. Absolutamente nada, não me afeta em absolutamente nada a forma como os outros vêm as NO. Agora o que eu acho é que nas NO se dá demasiada importância a quem nunca cá esteve, a quem não sabe o que é isto e a quem só fala mal disto sem saber o que isto é. Eu nunca mais me esqueço da Entidade Y, a última atividade que a profissional tinha com os adultos, depois de todas as áreas, depois de toda a formação complementar, a última pergunta era: 'Dê a sua opinião sobre o processo das NO' e eles tinha ali duas ou três linhas que era a última pergunta da página. E normalmente os adultos respondem: 'eu gostei do processo', 'o processo foi bom', 'gostei dos formadores', etc... Em 2008, isto talvez no fim de 2008, tivemos uma adulta em Grijó, que escreveu as três linhas, o verso da página, mais uma folha e mais outra. Tudo a dizer bem das NO, uma aluna de 9º ano. No dia do júri, apresentou o tema de vida, o tema dela e tudo, e depois passou mais 40 minutos em frente ao avaliador a falar bem das NO. Até que depois o avaliador disse: 'isto realmente, era aqui que devia estar hoje a RPT, a SIC e a TVI, a filmar e a ouvir o que esta adulta tem para dizer e não a dar tanta importância a quem está de fora e nunca viveu isto. E no entanto, era uma senhora que não ia ser promovida a nível profissional, não ia nada. A pessoa trabalhava por conta própria, tinha a sua casa, tinha o seu negócio completamente consolidado, tinha tudo, foi mesmo uma questão de realização pessoal. Dá-se é demasiada importância a quem nunca viveu isto, a quem nunca esteve nisto." (E8)
Ajuda exterior para a defesa do trabalhador		"Bom, vamos lá ver, isso é os sindicatos, não é? Os sindicatos é que se tivesse algum problema, no centro de novas oportunidades, como professor aqui da escola, eu recorria aos sindicatos. Sou sindicalizado, pá, se tiver algum problema, arranjo para lá, o que é que tenho que fazer... Eu ia pedir uma ajuda e ia recorrer ao sindicato, não é? Tenho o sindicato, nunca tive problemas nenhuns, mas se algum dia tiver, e que eu não soube o que é que havia de fazer, qualquer problema que surgisse, eu pedia um conselho. Não especificamente do CNO, mas como professor. " (E1) "A ANPEFA, estive lá, na sessão de apresentação, com técnicos de escola... mas achei muito blá blá, não sei se terá impacto... se consegue fazer com que o governo mude a sua opinião ." (E2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Não, e já tive. Não enquanto ser formador, mas há muitos centros que não sabem gerir os fundos. E eu tive uma... não sei se era nesse sentido que estavas a perguntar, mas foi a única questão que aconteceu comigo. Tive um centro que durante quase um ano não me pagou e eu não sabia a quem me dirigir. Porque eu não sabia se era ao Ministério do Trabalho, se era ao Ministério da Educação, se era ao Sindicato dos Professores... E portanto, ali apoio não encontrei nenhum. " (E3) "Neste momento... neste momento também... se calhar porque desde então não precisei, não tenho conhecimento, mas acho que... não sei, não sei. Porque isto acaba por ser uma mistura de ambos os Ministérios, não é? Da Educação e do Trabalho. Não sei se entretanto já criaram algum gabinete que trate disso. " (E3) "Talvez à Agência Nacional de Qualificação, mas aí acho que não resolvia nada..." (E4) "Se não tivesse os colegas se calhar sentia-me, mas como tenho os colegas... Com os colegas de trabalho não me sito sozinho, porque há tal troca de impressões, mas a nível associativo sei que existe, por intermedio da Eng.ª Filipa, mas eu não tenho conhecimento. " (E5) "Muito sinceramente não. Sou sindicalizado, mas nem coloquei sequer esta situação ao sindicato. Não, não conheço nenhuma instituição, caso haja estes problemas." (E6) "Não, não faço a mínima ideia. Porque, como eu estou na escola, vou só ao CNO falar com o coordenador, por exemplo, mas nunca foi necessário, mas se acontecesse alguma coisa dirigir-me-ia à nossa coordenadora. Mas não tenho conhecimento, isso existe?" (E7) "Olha, nunca tive. Mas acho que deveria ser o Tribunal do Trabalho, mas não sei... Mas nunca tive problemas de pagamentos, sou sincera." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Condições de trabalho	Salário	"Repare uma coisa, eu ganho o mesmo estando dum lado ou de outro. É uma coisa que às vezes os adultos tinham essa ideia. " (E1) "Repare o meu vencimento é igual estando aqui e estando ali, eu sou professor efetivo, aqui da escola, ganho o meu vencimento de acordo com o escalão em que estou, quer esteja a dar aulas aqui, ou ali. " (E1) "Acho que não devia haver. Porque pelo menos aqui é assim, no nosso centro todos os papéis são... o formador eu sei que... eu acho que a equipa foi criada e o formador era só para... mas eu acho que aqui no nosso centro e na minha opinião a figura do formador é tão importante como as outras, por isso eu acho que não devia haver aqui diferença. Mas eu acho que se passou um bocadinho a imagem do profissional ser a figura mais importante no processo. Não sei se me estou a fazer entender? Não acho que tenha que haver essa diferença de salários. Não vejo, sinceramente." (E2) "Quanto ao pagamento isso acredito que os centros do estado pagam como o IEFP, pagam mal. Então agora, desceram, como todos, como tudo o que é função pública desceram os valores. Acho que se está a caminhar cada vez para pior. No outro dia recebi um e-mail que o IEFP é o rei dos preços baixos, como o Continente ou o Pingo Doce, é o rei dos preços baixos, e é verdade estão a pagar cada vez pior, em vez de se estar a investir na qualidade de vida das pessoas e numa progressão estão a pagar cada vez pior. Os preços quer na Entidade X, quer na Entidade Y, é 15 euros de formação complementar, 15 € à hora, 12,5 € a parte de tutoria, reconhecimento. As entidades particulares, aquelas que são decentes, pagam ao máximo ou tentam pagar o mais próximo do máximo. Também há as entidades particulares, que pagam o mínimo e ainda preços abaixo do IEFP, nomeadamente aceitam formadores que não têm experiência e que querem começar a trabalhar pela primeira vez. Porque é indecente haver entidades a pagar a 7 euros à hora, e há! Processo RVCC e EFA, entidades a pagar a 7 euros à hora, no Porto. Telefonaram-me uma vez e quando ela disse o valor, eu disse logo que não estava interessada que não andava nisto há dois dias. Só que a verdade é uma, da maneira que está o mercado de trabalho, há sempre formadores que acabam por aceitar. Em primeiro lugar, é uma forma de começar a fazer alguma coisa, é uma forma de iniciar de ter contactos, seja do que for. É sempre, é uma forma de iniciar. Mas que recebem a 7 euros à hora, recebem, é verdade..." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Horários	"Vamos lá ver, se eu fosse contar as horas todas, eu não sei se estou a dar mais horas do que se estivesse ali, não, não o que é, é heterogéneo. Enquanto que ali... não isso não, eu nunca contabilizei, mas assim por alto... Enquanto que a gente está no ensino regular tem um horário fixo de x horas, aqui é muito heterogéneo. Há alturas de baixos e altos, e então quando há júris, e no final do ano as vezes por causa das metas, júris e tal., júris atrás de júris. Mais a formação complementar que isso é uma coisa que não sei quanto vão ter, quer dizer, depende dos grupos, e tal. E há aí períodos que vinha cá manhã, tarde e noite, manhã, tarde e noite em que aí ultrapassava de longe a obrigatoriedade ali. Mas também reconheço que houve momentos em que a coisa estava mais fraca, por haver menos grupos, ou menos formações complementares, reconheço que talvez tivesse a dar um bocadinho menos que ali. Mas se fizer o balanço, aí de certeza que dei mais do que se tivesse estado ali." (E1) "A pessoa que está aqui já sabe que tem... o se horário não é um horário fixo, tem que estar assim muito disponível, etc. Uma pessoa está interessada, está. É por isso que eles perguntam todos os anos, se a gente quer continuar." (E1) "Os horários é assim, nós cá... eu também já me adaptei muito bem, apesar de não gostar, mas tem que ser. Preferia trabalhar todos os dias de manhã e de tarde, mas não pode ser, portanto... " (E2) "Foi como lhe disse há bocadinho, nós tentamos sempre ser flexíveis, eu tenho sempre dois dias da semana que estou à noite, se houver necessidade de mudar, mudo perfeitamente. Mas normalmente é simples, de manhã e de tarde, os dias que faço tarde e noite e... não, não é difícil." (E2) "Principalmente para trocas de ideias, trocas de sugestões de trabalho com eles... Mas esse grupo, por vezes é complicado reunir, estarmos em grupo para trocar ideias." (E4) "Se formos falar de cumprir o número de horas que são atribuídas a um professor a tempo inteiro no CNO, não chegam." (E4) "Desde que entrei para este CNO me foram ditas as condições de trabalho que ia exercer, por isso não me afeta em nada. Se o aceitei é porque concordei com essa oportunidade que me deram. Não me afeta nada ter colegas que estão a tempo inteiro, porque sei ocupar o meu lugar, o meu lugar é aquele, foi-me disponibilizado aquele tempo e não afeta em nada a minha maneira de trabalhar. Claro que eu gostava de estar a tempo inteiro com contrato, recibos verdes... Eu trabalho a recibos verdes, ou melhor, são os verdadeiros recibos verdes, em termos de direitos e de deveres de trabalho estou a usufruí-los corretamente. Claro que me dissesse 'qual preferias um recibo por quatro horas, ou um tempo inteiro', claro que preferia um tempo inteiro, mas isso são outras questões." (E5)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"O horário... nós temos um horário e cumprimos sempre esse horário, eu hoje estou aqui e não tenho nenhum formando, mas estou a fazer relatórios, por exemplo, para o júri que vem dia 18, não é? E tenho que estar cá. Nós cumprimos o horário do RVCC, todos os nossos colegas. " "Não funcionamos com horário fixo. Nós temos um horário, o nosso semanário. Agora se há um formando, e já tivemos situações que a gente tem que ir aqui a Lousada, ou a Gondalães, até fora do nosso concelho, em que eles marcam a formação, por exemplo, para as sete horas nós só começamos a trabalhar às oito, não é assim? Aquela hora que demos a mais ali, fora do nosso horário é compensada depois. Mas o nosso horário é para cumprir. " (E6) "É terrível. É muito pior que estar no diurno. Porque no ensino regular, nós andamos a toques de campainha mas temos aquele horário certinho ponto. Mas no noturno não, muitas vezes faço manhã, tarde e noite, dizendo que é ilegal mas não temos outra alternativa, por causa das ditas metas nós temos prazos a cumprir. Temos várias turmas, e como sou a única formadora de básico tenho mesmo de encaixar as turmas todas, não raras vezes tenho manhã, tarde e noite. Manhã e noite, depende... Portanto, acho que isso é desgastante e um bocado desumano até. E exigem muito de nós, para depois desvalorizarem. " (E7) "É assim: eu no CNO da Entidade Y e da Entidade V nós não tínhamos local definido físico de trabalho, como temos aqui na Entidade W. Nós lá por cada grupo assinamos um contrato. Temos as sessões todas agendadas e assinamos um contrato, o nosso trabalho é feito em casa ou no local, sendo que e aqui também existe a maior parte dos grupos são em itinerâncias, não são no centro mesmo. Mas de qualquer modo, local fixo para estar a ler as histórias de vida, ou para estar a ler PRA's, ou para fazer materiais para eles, eu não tenho esse local fixo, tudo isso é feito em casa. Agora o contrato já contemplava, x horas por adulto consoante seja básico ou secundário, para esse trabalho todo que eu tenho a fazer em casa, espaço físico para trabalhar tinha na Entidade V e tenho aqui, claro que aqui ainda supera porque além de secretária tenho computador, na Entidade V não tinha computador, sempre disponível para mim. Mas é a tal questão, aqui eu sou obrigada a estar, a cumprir aqui 4 horas de trabalho por dia. Na entidade X e na Entidade Y não, eu cumpria há hora que eu quisesse, em casa, eu só tenho de cumprir fisicamente no local das sessões, o resto é tudo em casa, se me apetecer ler uma história de vida das três às quatro da manhã, eu leio. Portanto, eu só tenho é que apresentar o meu trabalho, tenho que preencher as tabelinhas, isso tenho de fazer tudo como faço aqui, mas quando eu quero e está contemplado no contrato x horas de pagamento para esse tipo de coisas. " (E8)
	Pressão	"Por acaso, acho que já senti mais. Sinceramente agora, não." (E2) "Também, provavelmente por parte da chefia que era outra, mas isso já tem a ver com outras questões. Acho que agora o nosso diretor mudou e portanto, acho que isso também influenciou, um bocadinho." (E2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Acho que, tendo em conta as exigências, principalmente nestes últimos meses. Tendo em conta, as tais exigências por causa das metas, cá está! Quem está a meio tempo, isto não é uma questão de me estar a queixar é a realidade, com tanto trabalho que há para fazer, porque entretanto houve uma série de centros a fechar e quando o nosso continuam aberto, nós vamos recebendo uma série de pessoas que estão a meio do processo, e que já estão pelos cabelos, não é? Depois de tanto tempo num sítio, acham que estão a terminar e mandam-nos para outro, que ainda dão mais trabalho, quer dizer... É óbvio que é muita pressão. E quem está a meio tempo, que é o meu caso, que trabalho três horas e meia por dia... Três horas e meia não dá para nada não é? Nós temos que estar em sessões, temos que ver portfólios, temos que... (Não sei como é o método de trabalho aqui, sei que cada centro tem o seu método de trabalho.) Mas temos que ler portfólios, temos que estar em sessões com eles, temos que ter sessões individuais, temos que dar formação complementar... não dá para tudo e acabamos por trabalhar mais horas do que devíamos, acabamos por trabalhar às vezes a noite toda e ficando no centro, porque também não podemos estar a trazer os documentos para fora. E é óbvio que assim é bastante complicado, a meio tempo é bastante complicado." (E3) "Acho que o grande problema depois, também, está nas metas que os próprios CNO's têm de cumprir. Chega-se a uma certa altura que a pressão é tanta... e não se consegue dar resposta a tudo." (E4) "É pá... tu... ó pá... acabam sempre por afetar, porque eu tenho aqueles números na cabeça, na cabeça entre aspas, ou num papel, escrito... tenho consciência delas e sei que naquela data tenho de ter os adultos validados para que o trabalho funcione." (E5) "Não, não, não. Porque é assim, qualquer uma dessas entidades em que eu estive sempre partiram do princípio do bom sendo e do respeito que estão a trabalhar com pessoas responsáveis, seja comigo seja com qualquer outra pessoa. Com pessoas responsáveis e organizadas e no dia em que é pedido estão as coisas prontas, nunca tive problemas disso. Tenho de fazer exatamente o que faço aqui, preencher as grelhazinha todas, por as coisas direito, cada entidade depois tem mais umas coisas, outras têm mais outras, tenho por tudo direito, tenho que fazer as coisas direitas mas nunca, nos chateiam, nunca tive aquele ambiente de tratar as pessoas aos berros como se tivessem a tratar as costureiras numa confeção." (E8)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
	Exigência	"Mais exigente... mais exigente não direi, não direi tanto, porque acho que ali é mais. Porque ali a gente somos muito vigiados sobre as notas que damos, se tem muitas negativas se tem muitas positivas, e tal tal... e que agora na avaliação andam sempre em cima das pessoas... Quantas positivas deu, quantas negativas deu, e é mais exigente porque se anda sempre a ser vigiado. Enquanto aqui não, aqui se chegar ao fim do mês e só quatro ou cinco é que validaram, pá quer dizer, ninguém vai perguntar porque é que são quatro ou são cinco ou são seis, enquanto que ali não, agora na avaliação, e as negativas e tal... É mais exigente porque a gente está mais vigiado, quer dizer, exigem mais, 'então tantas negativas e tal?', nas reuniões que se fazem. 'Então, dás 40 % de negativas, o que é que se passa aí, não sei quê e tal'. Aqui não, aqui não há essa exigência, aqui portanto, eu chego ao fim do mês e 'olha validei sete', pronto. Como podia ser cinco, como quinze. Exigente..." (E1) "Aqui o coordenador é nomeado pelo diretor da escola, mas acho que é uma coordenação, é um CNO exigente, é exigente. Pauta-se sempre pelo rigor, por fazer as coisas de acordo com a lei, e quando os formadores não cumprem e às vezes podem até não cumprir são chamados à atenção, muitas vezes. Já me aconteceu às vezes, eu entro às oito menos um quarto, chegava cinco minutos um bocadinho atrasado e estava aqui um formando à minha espera, que é normal, o coordenador ligava-me logo 'olha, não pode ser pá, os formando têm que ser atendidos à hora', portanto para dizer que há muita exigência, há muito rigor e até há alguma pressão, não é? Para que as coisas corram bem aqui no nosso CNO." (E2)
	Itinerâncias	"Nós damos em muitas itinerâncias, vamos às juntas de freguesia. Portanto, quando as pessoas são todas de uma zona... já demos em Y, já demos em Z, já demos em vários sítios e há colegas meus 'o quê? Ir agora ali, nem pensar!', vêm-me pegar no carro, 'para onde vai?', 'vou para Y', 'o que é que vais fazer lá?, você também... era eu que devia lá estar no CNO...'. Isto são pequenos comentários que as pessoas, às vezes, fazem, certos colegas. O que prova só que a pessoa que está aqui tem que estar mesmo interessada e que gostar deste tipo de trabalho. Se não, não vale a pena estar aqui. " (E1) "Até há aqui uma questão que nós discutimos há dois anos até, porque como eu disse, nós estabelecemos os protocolos com as juntas de freguesia e muitas vezes as juntas ficam um bocadinho longe e a gente, eles não querem vir cá, não é? e nós vamos às juntas de freguesia a dar essa formação, marcamos e vamos. " "O que é que acontece, nós professores do quadro, se eu tenho um acidente ninguém me paga, está a perceber? Não é em serviço, portanto, porque isso sai fora. O meu trabalho é aqui no local da escola, se eu tenho um assalto, ninguém me paga, está a perceber? Dão-nos umas ajudas de custo, mas... às vezes há boas intenções, os tais protocolos, mas às vezes há situações onde a lei pode não cobrir, mas pronto a gente pode... nunca coloquei essa questão a ninguém, nem sei quem é que me possa ajudar nisso. " (E6)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Mas posso falar um bocadinho. Nós no início, quando, 2001, 2002, 2003, estivemos uns bons anos... eu estive sempre numa situação diferente, mas os meus colegas estavam a recibos verdes, e era também isso que há bocadinho estava a falar, não era? Isso realmente era uma situação que nós aqui, eu e a minha colega que já estamos cá há muitos anos. Eu, pronto, estava noutra situação mas também ajudava e lutava para que a situação dos recibos verdes mudasse. O que acontecia é que os formadores saiam, porque não tinham aqui uma situação estável e acabavam por sair, isso dava muito transtorno, porque havia muitas informações que, não é, nós não tínhamos. Mas depois, entretanto, felizmente há uns anos, o nosso diretor (e as coisas mudaram cá na associação), e portanto toda a equipa do CNO passou a ter um contrato, à exceção de mim que já estava efetiva. Portanto, acho que isso é muito, muito importante, sem dúvida alguma." (E2)
	Recibos verdes	"Faz! Aliás, foi uma condição na altura, durante a entrevista perguntei mesmo. Tive que ser direta. Eu já vinha de uma situação muito chata, do centro anterior em que saí porque não estavam a pagar e aí estava a recibos verde. Exigiam-me os recibos sem eu receber, que era... além de ser ilegal um absurdo. Não faz sentido nenhum, não é? E então par mim era uma condicionante. Eu tinha que estar a contrato, por uma questão de segurança. E tendo em conta que uma pessoa anda a trabalhar meio tempo aqui, meio tempo ali, temos que nos agarrar em algum lado." (E3) "É recibos verdes, sempre. Trabalhei nas NO sempre a recibos verdes, sempre." (E8) "É assim, não afeta trabalhar a recibos verdes. O que afeta é o geral dos recibos verdes. É o cômputo geral que afeta os trabalhadores que estão a recibos verdes. Porque aqueles que estão só a recibos verdes, não têm direitos, só têm deveres. Não tem direitos a nada, não têm direito a subsídio de Natal, não têm direito subsídio de férias, não têm direito às férias, não têm direito à licença de maternidade, não têm direito a nada... Tu direito tens, só que o problema é assim se tu estás a recibos verdes queres estar ausente o mínimo de tempo possível, porque enquanto tu vais de licença de maternidade alguém ocupa o teu lugar, se alguém ocupa o teu lugar, tu ou regressas assim que possas, no espaço de mês e meio, dois meses ou então alguém ocupa o teu lugar e depois é complicado tirar a pessoa do teu lugar. Férias é a mesma coisa. Que interessa teres direito à baixa, se estas a recibos verdes só ganhas se estiveres a trabalhar, portanto o que é que te interessa ter direito à baixa? Não interessa, a gente tem que trabalhar e tem, se não, não ganha. E depois não é a só a questão de não ganhar, perde-se o lugar para outra pessoa, o que afeta é o cômputo geral dos recibos verdes, agora o trabalhar propriamente, especificamente na formação a recibos verdes isso não implica... isso não afeta o nosso trabalho a nível de organização e de competência isso não afeta o nosso trabalho. A mim nunca me afetou e nunca senti que a algum colega meu afetasse o trabalho por estar a recibos verdes, isso nunca notei... Claro que é uma desmotivação as pessoas trabalharem a recibos verdes, pela falta de direito em si que têm. E pelo facto de terem associado a isso o desconto que fazem de IRS à cabeça é 21,5,

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		quando no normal por conta de outrem não seria 21,5, portanto esse é um dinheiro que fica logo do lado do estado. Tudo que depois podes dizer, 'eu vou recebe-lo em IRS, esta bem mas já o adiantaste para lá, tens que descontar para a Segurança Social tudo à tua própria conta, não é? Isso, o geral, e as condições dos trabalhadores a recibos verdes, isso é que é complicado, agora não é o trabalhar a recibos verdes que prejudica a organização e a competência, quem estiver nisto com profissionalismo não vai trabalhar de uma forma pior ou diferente porque está a recibos verdes. " (E8)
Futuro	Carreira na área	"Vou-me reformar, daqui a dois, três anos reformo-me. Agora, se fosse mais novo, se tivesse menos 10 ou 15 anos, ah, eu prefiro continuar. E se estivesse nas minhas mãos poder continuar aqui, aí isso continuava, do que ir para ali, isso é indiscutível. Gosto mais de trabalhar com adultos. Se tivesse na minha mão, ficar aqui só com adultos, aí isso continuava. " (E1) "Eu espero que sim. Se eu espero ser possível?... Eu acho que, fala-se tanto, não é, no programa Novas Oportunidades, eu acho que já se fez muito trabalho, são muitos anos, eu espero que sim, sinceramente. " (E2) "Eu gostava. Eu acho interessante. Agora é uma questão de também o estado se lembrar de nós, é um bocado por aí." (E3) "Gostava de fazer. Agora sé possível ou não, depende de algo superior, de alguém que está acima." (E4) "Sim, nos últimos tempos tenho posto isso em cima da mesa. É como te disse no início da entrevista, agora tenho dois objetivos, um é a questão da investigação, outra é o ensino de adultos. " (E5) "Ai, não! Acho que não! Não porque repare, isto é uma coisa temporária, tem que ser temporária, seguramente. Porque nós temos uma população muito desqualificada, não é? Mas com estes processo todos, hoje em dia, digamos que, o número de pessoas que ocorre às novas oportunidades está a diminuir. Mesmo apesar de haver muita gente, está a diminuir substancialmente. Eu entendo isto precisamente porque nós já demos um passo significativo no sentido da qualificação dos portugueses. E não estou a ver que haja assim margem para muitos anos mais para as novas oportunidades. A menos que depois eles tenham outras funções, não é assim? Mas nos moldes em que está penso que não há margem para fazer carreira disto ou para se prolongar sei lá 10, 15 anos. Não me parece que isso seja possível." (E6) "Se nos deixassem era, claro! " (E7) "Se o Governo nos deixasse, claro que sim. " (E7)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Já foi, agora não. Já foi possível fazer carreira como formadora, como formadora já foi possível fazer carreira, agora não. Agora não até porque as coisas estão a apertar e tudo, agora não mas há uns anos atrás era possível. Fazer carreira, fazer a vida só como formadora. Agora acho que não, ou estás numa entidade a tempo inteiro e a 100 %, ou então tens de correr várias entidades, e é complicado viveres só como formadora. Isso é complicado, não quer dizer que não viva, agora trabalhas é a dobrar para ganhar o mesmo." (E8)
	INO	"Acho que sim. Pelo menos... acho que sim, isso é completamente indiscutível. Eu vejo que está a desbloquear situações profissionais que estão bloqueadas. Isto é uma ajuda para desbloquear. E as pessoas tornam-se mais motivadas. Há uma relação totalmente diferente com o saber. Eles agora vêm as coisas de outra maneira... e amanhã a senhora entra numa fábrica e vê, o estrangeiro chega aqui e vê aqueles operários a trabalhar e que se levanta e está a mandar um e-mail, fica com outra ideia logo, do que entrar numa fábrica ver lá o trabalhador... o gajo a olhar para o pc... e tal... 'o que é aquilo?', vê outro a mexer, quer dizer. Uma pessoa que está de fora vê logo uma diferença muito grande. Nota-se isso, tornam-se pessoas mais motivadas, depois de passar esta experiência, tornam-se mais motivados, aquilo é um desafio para eles. É um desafio que eles saem vitoriosos, e depois dá ânimo para outras coisas da vida deles. Torna-se mais motivado, e mais motivado é mais produtivo. Acho que sim, enquanto houverem... claro que isto tudo tem um horizonte. Porque daqui a dez anos, talvez não se justifique, que estas pessoas que a gente está a formar, são pessoas ativas e tal... e depois dá-me ideia que a longo prazo elas têm de acabar por natureza, porque depois há... já as pessoas têm todas... porque o 12º passa a ser obrigatório, pronto e daqui a 20 anos esses miúdo que estão agora aqui... Tem um horizonte temporal, mas acho que é útil." (E1) "Sim, provavelmente há coisas que não estão bem, não é? Fala-se agora, em agosto não sabemos o que é que vai acontecer, e de facto acho que concordo, que provavelmente o programa precisa de alguns... de uma alteração. Até porque já estamos assim há algum tempo, mas realmente acho que, percebe?" (E2) "Sim, porque eu acho que as pessoas, as pessoas ao longo da vida aprendem, eu costumo dar o exemplo, 'já viu alguém que são do 9º ano e um senhor que é gestor da sua empresa, não acha que ele terá as mesmas ou mais...' e as pessoas ficam assim... Acho que sim, acho que este processo é... acho que há de facto pessoas que... Eu tinha algumas colegas que (vou-me rir) eram assim 'aquele senhor sabe mais do que eu', a brincar, mas que realmente tinham muitas competências. Faz sentido, faz, sem dúvida." (E2) "Acho que sim, acho que sim. Pelo menos quem está, quem vive e trabalha nesta área sabe que é uma mais valia, portanto acho que sim." (E3) "Para já, acho que o país tem um nível de escolaridade muito baixo. E estarmos a certificar pessoas como 9º ano, acho que não é mal nenhum, pela experiência de vida que elas têm, elas têm essas competências de equivalência ao 9º ano. E por vezes essas pessoas, poderão não progredir na vida por não ter o 9º ano, tanto em termos externos

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		como internos. " (E4) "Penso que sim, mesmo com estas contrariedades todas que existem atualmente. Eu penso que sim. Acho que é inegável a continuação, se é desta forma que está hoje se não é, é outra questão, mas acho que sim." (E5) "Sei lá, se calhar em termos de futuro estas novas oportunidades farão sentido mais quatro, cinco anos, no mínimo para acabar, digamos, de qualificar muita gente que está interessada neste modelo, não é assim? E que estão inscritos, há muita gente inscrita que se calhar se isto acabar param ali logo, muita gente inscrita, penso que se devia dar de facto este... mais espaço. Mas mais do que 5 anos, penso que é difícil manterem-se os CNO's com a função que têm hoje, eles podem até se manter como organismos e dar outro tipo de formação, pode acontecer muito bem. " (E6) "Tenho toda a certeza, devia ter futuro. Porque é uma mais-valia. Para os adultos e para nós, e para as escolas e para o país. Porque nós temos uns níveis tão baixos, não é?, de alfabetização e tudo mais e eu acho que podia ser, podiam ser feitas sim remodelações. Por exemplo, facultar mais ações ao nível formal, de aprendizagem de língua, quer língua portuguesa quer um idioma estrangeiro, não é? TIC e isso tudo... Algumas ações aliadas à história de vida mas nunca acabar, mesmo para os adultos que estão durante o dia, virem à noite para eles também é fantástico. Vêm para cheio de vontade e queriam progredir. Os que estamos a trabalhar para o nono eles queriam continuar para o 12º mas provavelmente não vão conseguir. Porque nós temos imensas inscrições. Os adultos que fizeram connosco o B2 vêm-se inscrever para B3, claro que deviam ir para EFA's, mas não há oferta não é? " (E7) "Deveria de continuar, sim. Com alguns ajustes, talvez. " (E8) "Deveria e acho que tem de continuar, eu acho que grande parte das pessoas que estão desempregadas no nosso país é mesmo uma pobreza de espírito uma pobreza mental. E essas pessoas só frequentando cursos de Educação e Formação, esses nomeadamente porque são ao longo de um ano é que as pessoas mudam um bocadinho a mentalidade, além de poder abrir perspetivas de emprego pelo menos mudam a mentalidade, mudam um bocadinho o modo como vêm as coisas e o nosso país é sobretudo pobreza de espírito. A única crise que eu vejo no nosso país é crise de espírito. As NO deveriam de continuar, sim, porque é o único tipo de formação que essas pessoas conseguem ter acesso, porque formações a pagar, ou formações mais elaboradas, seja de socorrismo, seja de geriatria, seja de Inglês, seja disto seja daquilo, já precisam de base, e essas pessoas nem base têm. Grande parte das pessoas que nós temos desempregadas no nosso país são pessoas com a quarta classe, que nunca saíram da terrinha, nunca abriram horizontes, nem tanto a questão da terrinha mas nunca abriram horizontes. Saíram da escola primária com 12 anos, foram trabalhar ali para a confeção, trabalharam 30 anos, a confeção fechou e agora não sabem o que fazer, óbvio! Desde os 12 anos até ao 40 a trabalhar ali na confeção, não sabem o que fazer. Eles nem sabem que existe o Porto, nem que existe Lisboa, quando mais o procurar emprego que não seja na confeção.

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		Não conseguem olhar um bocadinho mais para a frente e ver que é possível começar de novo noutra área qualquer. Só a partir da formação é que se consegue mudar a mentalidade dessas pessoas." (E8)
	EFA	"É por exemplo, o caminho é, é não desprezar estas pessoas e atender que enquanto houver pessoas com estas necessidades de educação devem ser apoiadas e devem continuar. Se chegarmos depois a uma altura em que as pessoas não estejam interessadas ou não apareçam para frequentar, então acabe-se, mas agora enquanto houver essas pessoas, não podem ser abandonadas. É a segunda oportunidade que lhe é dada, a eles. Porque muitos deles, a maioria, quase a totalidade, está arrependida do percurso escolar que fez. Porque naquela altura, era muito novo e depois não sei o quê, quis-se empregar e tal... e hoje reconhece. Se as pessoas hoje reconhecem isso, a gente vai-lhe dar uma oportunidade, para que ele complete mais um bocadito, o 9º ano, e essas coisas todas... Portanto, deve continuar. Claro, enquanto houver população e não deixá-los à vida deles. Porque a coisa dos CEUC's ou do recorrente, aquilo era muito escolarizado, era muito tipo testes e tal, e eles assim acabavam por desistir. Aqui é uma coisa mais prática, do dia-a-dia. E ao fim e ao cabo o que interessa, o que interessa, vamos lá saber... é certo que eles não sabem fazer uma equação do segundo grau, não sabem resolver um sistema, não sabem fazer... mas o que é que isso interessa na vida deles? Isso interessa para aquele que vai para a universidade porque vai continuar com as equações do segundo grau, essas coisas todas, portanto, não se vê... Uma pessoa no dia-a-dia interessa saber calcular um volume, uma área, uma percentagem, essas coisas todas, dia-a-dia... e pronto é isso que interessa. Eles aqui, na minha opinião, vão mais habilitados. Futuro tem, porque essas pessoas não devem ser postas de parte e abandonadas e... O que interessa é dar uma oportunidade enquanto houver pessoas nessas circunstâncias deve continuar." (E1) "Eu espero que sim... espero. Eu acho que eles não vão sinceramente perder agora esta experiência. Acho que foi um a estrutura que se criou e não vão deitar fora, acho que não..." (E2) "Devia, olha, por exemplo, haver mais CNO's profissionais. Que lhes dessem mesmo experiência profissional numa área e eles saíssem ainda com mais competências do que apenas só reconhecer aquilo que foram ganhando ao longo da vida, mas também sair com uma área profissional. Isso acho que seria ótimo. Acho que sim, que é apostar. Há tanta gente que não tem... há muita gente por certificar, portanto... acho que é apostar no nosso trabalho e na nossa dedicação, não é cortarem as pernas, se não o trabalho fica a meio." (E3)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		"Devia seguir... Dar a oportunidade a essas pessoas que querem aprender mais. O processo com algumas modificações. Penso que talvez, deviam ser os próprios formandos a apresentar um trabalho. Ter mais sessões em sala de aula, ter mais acompanhamento dos formadores, e talvez em vez de portfólio realização de trabalhos em sala de aula. Se calhar, voltar um bocadinho... ir buscar um bocado aquilo que eram as unidades capitalizáveis, misturar um bocado isso com o processo RVCC. Digamos, numa primeira fase os formandos ter, digamos, propriamente sessões, ter aula, inicialmente. Estamos a falar de formandos por vezes, 10, 20 anos só utilizaram a caneta para assinar o recibo e têm muitas dificuldades de outra vez voltar à escrita e é uma grande dificuldade para eles escrever longos textos e devíamos inicialmente, se calhar antes de estar a descodificar o referencial, por exemplo em LC dar sessões de escrita para eles voltarem a escrever, matemática será rever alguns cálculos, TIC algumas noções que eles tivessem mais dificuldades e a partir daí sim, eles começarem a elaborar um portfólio." (E4) "Neste momento é a valorização, ou seja, o que deve seguir é a valorização profissional dos adultos. É desenvolver formações para que o adulto no seu meio de trabalho possa ter mais valências. Claro que passa inicialmente, esta questão da escolaridade, não é? Mas acho que esta sempre a questão profissional em cima da mesa, quer queiramos quer não, estamos inseridos no capitalismo e o que interessa é a produção e o sermos capazes, e o mercado de trabalho assim está desenvolvido, por isso cada vez mais se deve estar a apontar para a formação dos adultos, isso é importantíssimo no dia em vivemos e no meio em que estamos." (E5) "É como lhe digo. Do meu ponto de vista, a EFA vai ter que existir sempre, porque há sempre uma franja da população que não tem oportunidade de estudar no tempo útil não é assim? Mas, ligada com uma variante da escola pública em geral, à noite, sempre em horário pós-laboral, não é assim? Portanto a EFA, para mim deve existir sempre em horário pós-laboral e que deve funcionar ao nível das escolas públicas, uma vez que hoje em dia nós temos muitas escolas públicas com boas instalações. E portanto, com esse departamento ligado à direção da escola, que alguém deve coordenar, ou seja, que no fundo a EFA deve continuar simplesmente de uma forma diferente, que não seja, com base no tal CNO. Porque, por exemplo, eu não sei mas daqui a 4, 5 anos como lhe disse o RVCC, não estou a ver que haja muita gente para o RVCC para os CNO's, não é assim? Por isso é que se calhar, para o ministério que nós estamos em poupança de custos de tudo, não é assim? Faria sentido, se calhar ter uma estrutura ligada à direção da escola, não é? que coordenasse a EFA em horário pós laboral." (E6) "Deviam aprofundar e melhorar o funcionamento do processo, mas eu acho que por exemplo a nível de organização devia sofrer algumas alterações. Por exemplo, a nossa escola tem quatro técnicas, eu acho que... e outros centros devem ter também, bastantes técnicos, e eu acho que pessoalmente fica muito pesado e acho que não se justifica, portanto dois seria o ideal por exemplo, não é? mais para a parte burocrática da organização mas também, não sei se será por aí. Mas acho que deviam de facto de fazer ações de formação mais vocacionadas para as reais

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
		necessidades dos adultos, mas lá está mais para a área formativa, para quem está a trabalhar. " (E7) "Deve continuar. Devem continuar a apostar muito na EFA, continuar a apostar, porque só com formação é que o país progride." (E8)
	Futuro pessoal	"Aqui, claro! Enquanto eles quiserem." (E1) "Agora se você me diz 'você vai continuar aqui', então eu digo 'passe daqui a três anos que encontra-me cá'. Ah isso de certeza absoluta. Se você disser garanto-lhe que vai continuar aqui e isto vai continuar, pronto. Então daqui a três anos ainda me encontra. Se me disserem que passo para ali, e disser que daqui a três anos passa aqui já não sei se me encontra..." (E1) "Sim! Gosto, acho que sim! Se continuar eu estarei aqui." (E3) "Se tiver oportunidade. Se a oportunidade surgir, sim. " (E4) "Sim, sem dúvida alguma. " (E5) "Se tiver oportunidade sim. Justamente porque gosto de ter essa tal relação com pessoas adultas, em que acabo por existir uma relação muito mais saudável, em termos pessoais e até em termos pedagógicos, uma vez que quando estamos na educação de adultos há mais receptividade para aprender, há mais colaboração e portanto nesse sentido, se tiver oportunidade gostaria de continuar ligado à formação de adultos. " (E6) "Eu? Quem me dera! Adorava. Mas estive cá três anos e se o centro continuasse aberto teria horário, mas uma vez que á este impasse talvez não continue, porque não há horário. A escola não vai poder arriscar manter os professores que tem a tempo inteiro afetos ao CNO, para depois não ter horário. Estamos numa fase assim muito difícil. Mas se eu pudesse claro que sim, preferia. Depois no segundo ano em que eu estava cá e no terceiro, vieram colegas minhas pedir para ficar com o meu horário, para trocar para eu ir para os oitavos e mais não sei o quê, porque lhes dava mais jeito, mas eu não quis, quis continuar e já não tinha formação durante o dia, mas preferi trabalhar com os adultos. Acho que é muito mais interessante." (E7) "Penso, enquanto houver entidades a empregarem-me. Quando não houver, não há... Enquanto houver entidades que requeiram ou requisitem os meus serviços enquanto formadora, sim. Porque para mim isto é mais-valia e eu sinto-me mais completa a trabalhar com adultos e ao mesmo tempo com crianças, com jovens. Mas sinto-me completa a trabalhar com adultos. Eu trabalho um bocadinho porque, em primeiro lugar eu trabalho porque me sinto realizada, não é? Qualquer pessoa de nós trabalha porque se sente realizado, e eu trabalho mesmo para me sentir realizada e realiza-me muito trabalhar com adultos. Portanto enquanto houver entidades que requeiram os meus serviços eu vou continuar a trabalhar com adultos. Sendo que qualquer dia vou voltar a enviar currículos para tudo o que é entidade. " (E8)