

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Viviana Nazaré de Sousa López

**VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NUM PERCURSO DE
TRANSIÇÃO.**
**Contributos para a construção da profissionalidade em Ciências da
Educação a partir de uma experiência num Centro Novas
Oportunidades**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob orientação do professor Doutor Henrique Vaz.

2010

Resumo

O trabalho aqui apresentado pretende espelhar o percurso de estágio curricular desenvolvido no Centro Novas Oportunidades (CNO) da Metamorphose, dando conta não só das experiências vividas enquanto estagiária, mas também testemunhar a passagem desta mesma condição para colaboradora da instituição, que me deu oportunidade de assumir um conjunto de tarefas importantes para a reflexão produzida em torno do processo de profissionalização em Ciências da Educação.

Deste modo, faço uma abordagem ao contexto sócio-histórico e político que caracteriza a emergência da educação de adultos, procurando discernir os impactos fundamentais que estão na base do seu desenvolvimento. Este quadro geral permite-me posteriormente enquadrar algumas das situações experienciadas no terreno, a partir das quais irei produzir uma reflexão que traduza quer os problemas deontológicos e epistemológicos vivenciados, quer os seus contributos para a construção da minha profissionalidade, que tem por base uma formação em Ciências da Educação.

Para a construção de todo este trabalho, optei metodologicamente pela análise de conteúdo das observações directas e participantes, traduzidas em registos personalizados - “diário de campo” – representativos das actividades, observações e reflexões desenvolvidas, durante todo o percurso.

A reflexão produzida em torno da experiência de estágio/trabalho permite apontar, ao nível das conclusões, para a importância do contacto com a realidade profissional que duplamente permite a aquisição de um *saber-fazer*, há muito esperado pelo estudante, e o confronto perante constrangimentos de várias ordens até então nunca vivenciados, porém importantes para pensar o processo de construção da profissionalidade.

Résumé

Ce travail vise présenter le chemin parcouru pendant le stage curriculaire développé au sein de l'institution Centro Novas Oportunidades (CNO) Metamorphose, rapportant non seulement les expériences vécues en tant que stagiaire, mais aussi témoignant le passage de la position de stagiaire à celle de collaboratrice directe de l'institution, ce qui m'a donné l'opportunité d'assumer un ensemble de tâches très importantes pour la réflexion produite autour de la professionnalisation en Sciences de l'Education.

Ainsi, je ferai un abordage du contexte socio-historique et politique qui caractérise l'émergence de l'éducation pour adultes, cherchant à distinguer les impacts fondamentaux qui se trouvent à la base de son développement. Cet encadrement nous permettra ensuite de situer les situations rencontrées sur le champ, à partir desquelles je produirai une réflexion qui traduise autant les problèmes déontologiques et épistémologiques rencontrés, que les contributions apportées pour la construction de mon identité professionnelle, qui a pour base une formation dans le domaine des Sciences de l'Education.

Pour mener à bout la construction de ce travail, j'ai choisi la méthodologie de l'analyse du contenu des observations directes et participants, traduites en des registres personnels – le «journal de bord» - démontrant les activités, observations et réflexions développées pendant tout le parcours.

La réflexion produite autour de l'expérience stage/travail renvoie, en ce qui concerne les conclusions, vers l'importance du contact avec la réalité professionnelle, qui permet la double acquisition d'un savoir-faire, longtemps attendu par l'étudiant, et la confrontation avec les contraintes de genres divers, jusqu'alors jamais rencontrées, toutefois importantes pour la réflexion autour du processus de construction de l'identité professionnelle.

Abstract

This paper aims at presenting the itinerary of the training done at the *Centro Novas Oportunidades - CNO*) from *Metamorphose*, showing not only the experiences as a trainee, but also explaining the evolution of being a trainee to being employed at this institution, which has given me the opportunity to assume a range of tasks that were important to reflect on the process of becoming a professional in the area of Education Sciences.

Hence, the political and socio-historical context from which the Adult Education has emerged will be addressed, thus trying to understand the main impacts that are the base of its development. This general framework will then allow to context some real experienced situations, from which a reflection will emerge. These thoughts will translate the ethical and epistemological problems that I experienced and also the contributions that they represented to the construction of my expertise based on a degree in Education Sciences.

In order to build this paper, the methodology chosen was content analysis in direct and participant observation, translated through my own registrations – “field diary”- which represent the activities, observations and reflections done since the beginning of the training programme.

As a conclusion, the reflection done by means of the training/work experience allows me to point out two main aspects. On the one hand, there is the importance of the contact with the professional reality which allows the acquisition of the know-how, long-awaited by the student. On the other hand, one is confronted with several types of constraints that had never been experienced, but which are important to the process of the construction of the professionalism.

Agradecimentos

“Finalmente” será uma das palavras que reflecte de alguma forma o meu estado de espírito após o término deste percurso académico. Um “finalmente” que, porém, não está nem é dito no vazio, pelo contrário traz consigo inerente um conjunto de outras palavras que preenchem e espelham o verdadeiro significado da palavra: realização, alegria, cansaço, luta, persistência, crença, futuro... Um “finalmente” que resulta não só de mim e do meu esforço, mas alcançado com o apoio de todos aqueles que, ao longo destes cinco anos, estiveram ao meu lado, de todos aqueles que desde início acreditaram em mim e nas minhas potencialidades, que me compreenderam e me deram força e incentivo em momentos de fraqueza, de todos aqueles me estimularam nesta recta final dura e desgastante.

Agradeço assim com especial carinho,

Aos meus pais, pela oportunidade que me deram e apoio incondicional prestado nas necessidades surgidas;

Aos meus dois irmãos, pelo carinho e brincadeiras nos momentos de descontração;

Ao meu namorado pelas constantes palavras de força e incentivo, pela paz que me transmitiu e pela paciência, em momentos de muita azáfama.

Agradeço ainda,

Ao meu orientador e professor Henrique Vaz, pelos momentos de reflexão criados e pela ajuda e disponibilidade prestadas ao longo de todo o percurso de estágio;

Ao Dr. Adelino Ramos, coordenador do Centro Novas Oportunidades da Metamorphose, e a toda a equipa pela forma acolhedora e simpática como me recebeu e sempre me tratou;

A todos aqueles que de uma maneira ou de outra se cruzaram na minha vida e contribuíram para aquilo que sou hoje.

Abreviaturas

ANEFA – Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Curso de Educação e Formação para Jovens

CNO – Centro Novas Oportunidades

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

DGEA – Direcção Geral de Educação de Adultos

DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente

EFA – Educação e Formação de Adultos

FEP – Faculdade de Educação e Psicologia

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

NT – Nota de Terreno

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano

QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVC - Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UPP – Universidade Popular do Porto

Índice

NOTA INTRODUTÓRIA	15
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-EPITEMOLÓGICO	17
Capítulo I – Aparecimento e Evolução da Educação de Adultos	19
1. Educação de Adultos: as raízes da sua história	21
1.1) O Pragmatismo: aprender com as experiências.....	24
1.2) O Humanismo: Aprender livremente	25
1.3) O Marxismo: a importância da teoria crítica para a emancipação do indivíduo.	27
2. Educação de Adultos no Contexto Português - <i>Avanços e Recuos</i>	29
2.1) Educação de Adultos: que definição?	33
2.1.1) A Educação de Adultos no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	36
SEGUNDA PARTE - REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA	43
Capítulo I – A Instituição e o Percorso Metodológico	45
1. O Centro Novas Oportunidades da Metamorphose.....	47
2. Percorso Metodológico.....	50
2.1) O Momento da Entrada no Terreno	50
2.2) Metodologia Utilizada	51
Capítulo II – A Formação em Contexto de Trabalho: contributos para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação	53
1. A Descoberta e o “Choque” com a Realidade Desencantada	55
1.1) Auto-Avaliação do CNO – uma experiência marcante.....	58
2. A etapa de Diagnóstico e Encaminhamento - <i>As dificuldades do acto de decidir</i>	69
3. Orientar Processos de RVCC	75
3.1) Trabalhar as Histórias de Vida: a importância da mediação dialéctica na fase do Balanço de Competências	79
Capítulo III – A Construção de um Sentido de Profissionalidade – Reflexão Final	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente relatório decorre da realização do estágio curricular realizado no Centro Novas Oportunidades (CNO) da Metamorphose, no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Ciências da Educação, inserido no contexto do actual plano de estudos adaptado a Bolonha.

A realização deste mestrado partiu da convicção de que seria uma oportunidade para aprofundar a formação tida na Licenciatura, em particular relativamente à área da educação de adultos, que me foi despertando curiosidade. Por este motivo e a vontade em investir e aprofundar perspectivas e conhecimentos neste domínio, aliado ainda ao desejo de futuramente poder intervir profissionalmente nesta área de actuação, influenciou a escolha da especialização para a área de Desenvolvimento Local e Educação de Adultos. Isto não significa, porventura, que a minha formação fique confinada a esta temática, pois as diferentes especializações e saberes entrecruzam-se e ganham importância no trabalho com os diferentes objectos das Ciências da Educação. Tal como menciona BERGER (1992:31) «um determinado conhecimento tem sentido quando integrado num determinado sistema de referências, razão pela qual (...) em educação nos encontramos frequentemente numa espécie de relação de oposição de conhecimentos com conhecimentos que não são adicionáveis». As perspectivas e saberes heterogéneos não são assim encarados como obstáculos, mas antes como potencialidades que permitirão, ao longo do presente trabalho, produzir uma reflexão mais rica e aprofundada em torno das actividades e problemas vivenciados ao longo do percurso de estágio. Esta mestiçagem de saberes surge, como salienta CORREIA (1993) no «esforço de construção de quadros de inteligibilidade que promovam uma leitura crítica dos saberes teóricos e dos saberes práticos, imprescindível ao desenvolvimento da auto-reflexibilidade que deve acompanhar as intervenções inovadoras».

Nesta ordem de ideias, a minha ambição na redacção deste trabalho será produzir uma reflexão sobre as experiências vivenciadas, testemunhando conjuntamente a transição de estagiária para colaboradora do CNO ainda antes do fim do estágio, tendo adquirido o cargo formal de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, desempenhando contudo funções de Técnica/Profissional de RVC¹, sempre que as necessidades do contexto assim o exigissem. Espero, desta forma, deixar um contributo mais rico aos

¹ Técnica/Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências

leitores/as que pretendem compreender um pouco melhor o processo de construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Foi meu objectivo no terreno usufruir desta oportunidade de estágio para conhecer, acompanhar e experienciar as práticas que os colaboradores do CNO exercem nas suas diferentes funções, passando pelas diversas fases que compõe o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Queria assim vivenciar o processo de profissionalização neste campo de actuação, estando atenta quer às práticas educativas desenvolvidas e lógicas pedagógicas que as sustentam, quer às questões deontológicas que se levantam neste contexto profissional.

Deste modo, na primeira parte deste trabalho faço uma contextualização histórica e teórica sobre a educação de adultos quer a nível mundial, dando conhecimento das principais correntes teóricas que deixaram marcas no desenvolvimento deste campo, quer a nível nacional, abordando a trajectória e as diferentes concepções que acompanharam a educação de adultos desde a primeira República até os dias de hoje.

Posteriormente, inicio a segunda parte com o Capítulo I onde faço a apresentação da instituição e do percurso metodológico, dando relevo aos constrangimentos vivenciados na entrada no terreno, bem como a metodologia utilizada. Seguidamente no Capítulo II, apresento e reflecto sobre as actividades desenvolvidas no CNO, destacando a minha participação no projecto de Auto-Avaliação da instituição, as tarefas desenvolvidas enquanto auxiliar e, mais tarde, Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, bem como o papel desenvolvido enquanto Técnica de RVC. Estas actividades merecem especial destaque, pois manifestaram-se fundamentais para a minha aprendizagem relativa ao funcionamento e organização de um Centro Novas Oportunidades, assim como para a reflexão em torno do processo de profissionalização em Ciências da Educação, pelas experiências que me permitiram. É no Capítulo III que aprofundo essa mesma reflexão, retomando e especificando em que medida as experiências vivenciadas foram importantes para a construção de um sentido de profissionalidade, fazendo referência à especificidade dos Licenciados em Ciências da Educação, neste campo de actuação. Por último, teço algumas considerações finais.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

Capítulo I
Aparecimento e Evolução da Educação de Adultos

1. Educação de Adultos: as raízes da sua história

O processo evolutivo da economia mundial e de outras dimensões como da cultura e da política, permite afirmar que a forma de conceber a vida e a ordem social modificava-se à medida que as tradições se vão renovando no seio de uma sociedade continuamente dinâmica. Os sistemas educativos não estão livres destas influências e a sua evolução tem sido amplamente marcada por constantes reformas e políticas educativas que acompanham o ritmo quer da regulação transnacional, quer dos partidos políticos que governam.

Até ao século XVII, era a igreja que mantinha a supremacia política; ela era a entidade reguladora da sociedade e que organizava as representações dos indivíduos acerca do mundo. A religião assegurava, no Antigo Regime, a afirmação de um poder inquestionável. Contudo, a partir deste século, emerge um movimento transnacional que afirma a Escola como instituição educativa hegemónica, em consequência de diversas conjunturas sociais e políticas. Entre elas, ressalva-se a afirmação do Estado como entidade reguladora – *Estadocracia* -, em detrimento da supremacia da religião; a sobrevalorização da Razão que, substituindo a fé, permite ao ser humano distinguir o verdadeiro do falso; e a afirmação do indivíduo e da sua emancipação. A primeira verdade deixa de ser “Deus existe” para passar a ser “penso, logo existo” (Descartes). A razão é a luz que liberta o indivíduo:

«O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. (...) Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo»
(Kant, 1784:11)

Ergue-se, assim, um novo projecto político - a Modernidade – que, definida pelos dois pilares da regulação e da emancipação, corresponde a uma fase optimista de crença nas suas potencialidades, lutando contra o Antigo Regime fundado na supremacia social da aristocracia e contra um discurso fundador cujo pilar essencial era Deus. As normas sociais já não mais se definem através da conformidade de comportamentos com a vontade Divina, mas antes em função da utilidade social, da funcionalidade dos comportamentos e instituições. Nesta medida, o *funcionalismo* (corrente associada à obra

de Émile Durkheim, Séc. XIX) revela-se, nessa altura, como a escola fundamental do pensamento social e do projecto da Modernidade. Neste seguimento, vai caber à Escola a responsabilidade do cumprimento e da difusão dos valores deste projecto, sendo eles, essencialmente, o estabelecimento de uma identidade e cultura comuns (consolidação dos Estados-Nação), o desenvolvimento de indivíduos racionais, livres e autónomos e a naturalização de que o progresso assenta na Razão e na Ciência.

O surgimento de um clima de mudança pautado na racionalidade instala nos debates educativos uma questão crucial: a objectividade. Surge a necessidade de se desenvolver «um saber sistemático e secular acerca da realidade, que de algum modo possa ser empiricamente validado», em detrimento de um saber mítico (WALLERSTEIN, 1996:126). Esta necessidade manifesta-se igualmente no domínio prático da educação, pois a universalização da Escola devido à importância política que assume, não poderá ficar dependente da ineficácia e do amadorismo das acções filantrópicas e voluntaristas. É neste sentido que todos os esforços são orientados para a constituição de uma educação objectiva com o carácter próprio da Ciência da Modernidade.

É sob este contexto sociocultural causado pela corrente do Iluminismo e mais tarde pela modernização industrial que emerge e se desenvolve a educação de adultos. Segundo FINGER e ASÚN (2003:88) «as origens da sua prática remontam, de facto, às primeiras consequências negativas do desenvolvimento industrial no início do século XX: problemas sociais emergentes, proletarização, crescimento de centros urbanos e muito mais», razões que fizeram com que as práticas da educação de adultos - «alfabetização», «formação de trabalhadores» e «educação de base de adultos» - surgissem como respostas aos diversos problemas emergentes e, desta forma, revestidas de um carácter emancipatório.

Estava presente a ideia de que a educação podia resolver tudo, sendo essencialmente com a participação da UNESCO e vários teóricos da década 60/70 que a educação de adultos teve um grande desenvolvimento. Não posso deixar de mencionar Ivan Illich que, apesar de teórico contra-corrente do projecto do Iluminismo, contribuiu cabalmente para o crescimento conceptual da educação de adultos e, cuja teoria, embora decorridas quase cinco décadas, consegue ainda espelhar pontos da realidade dos dias de hoje. O contributo de Illich reside na sua crítica ao processo de institucionalização e especialização e no efeito contraprodutivo que os mesmos causam quando verificados em excesso. Reportando-nos ao campo escolar, Illich critica «o monopólio institucional da

educação», sendo a Escola a responsável e a especialista pela aprendizagem dos sujeitos, desvalorizando-se as outras formas de aprendizagem que não sejam pela escolarização; a Escola é concebida como a detentora do conhecimento válido e importante, e, segundo a crítica de Illich, «este processo de institucionalização é particularmente perverso: de facto quanto mais sofisticado se torna o sistema educativo, mais pessoas se reconhecem como incapazes de aprender» (FINGER e ASÚN, 2003:22). Esta perspectiva como disse é pouco consensual com o projecto Iluminista e com a Escola de Massas que daí decorre, não obstante vai ser extremamente importante (como veremos) para o desenvolvimento da base teórica da educação de adultos, uma vez que enaltece os conhecimentos aprendidos no campo do informal, a “convivialidade” entre os sujeitos, a partilha e participação colectiva, em detrimento dos peritos que controlam o conhecimento.

Paralelamente decorrem as intervenções da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, desde a década de 40, década em que foi criada, mas com particular incidência a partir dos anos 60/70. A intervenção da UNESCO assumiu-se como um verdadeiro projecto político assente na humanização do desenvolvimento, através da educação. A ideia fundadora da UNESCO estava na base da promoção da ciência e tecnologia, cabendo aos sujeitos, através da educação, «humanizar essa ciência, (...) fazer evoluir as mentalidades, a cultura e a arte» (FINGER, 2005:18). É desta premissa que surge o conceito e a missão da *educação permanente*: acompanhar e permitir que o ser humano seja actor no progresso tecnológico e científico, através da promoção da educação. É neste movimento social de *educação permanente* que a educação de adultos se revela em várias dimensões - desde lutas sindicais, formação operária, alfabetização, etc. - cujo objectivo primordial assentava na mudança da sociedade, integrando, mais tarde, o mundo profissional com a formação profissional e formação contínua. Estamos perante uma “sociedade de aprendizagem” onde o direito à educação tem de ser garantido a todos e a aprendizagem possível ao longo de toda a vida (FINGER e ASÚN, 2003).

A UNESCO foi assim marcando a sua influência através de um projecto que se anunciava mais político e ideológico, mas que foi decididamente fundamental para a criação da identidade da educação de adultos, através do movimento humanizante que se estendeu por todo o mundo. Em termos teóricos, a *educação permanente* foi acompanhada por três grandes correntes (*pragmatismo*, *humanismo* e *marxismo*) que fundamentaram a sua prática e que deixaram marcas vitalícias na praxis da educação de adultos. Deste modo, nas próximas linhas descreverei de forma resumida essas mesmas

correntes, para mais tarde vermos quais as influências na educação de adultos dos dias de hoje.

1.1) O Pragmatismo: aprender com as experiências

A abordagem pragmatista da educação de adultos (com início em meados do século XIX) torna-se fundamental quando se pretende perceber a evolução deste campo e compreender o seu significado. Um dos seus principais autores é John Dewey, considerado o pai da educação de adultos americana. Dewey considera que a educação é o instrumento que vai permitir o desenvolvimento e crescimento da sociedade, uma vez que está ao serviço de seres (humanos) suficientemente capazes de construir, de adaptarem-se, de relacionarem e cooperarem entre si e, sobretudo, possuindo a capacidade de aprenderem com a experiência e erros que daí advêm, aumentando assim a sua capacidade de aprendizagem. A tónica assenta assim no ciclo da *observação, experiência, reflexão, acção*, isto é, o ser humano sujeito a um processo constante de socialização, desfruta de várias experiências, reflectindo sobre elas e sobre as observações feitas, adoptando uma nova acção. A aprendizagem é assim ilimitada, bem como o processo de desenvolvimento. DEWEY (1897:7) acredita «que as ideias (processos intelectuais e racionais) também resultam da acção e se transmitem em razão de um melhor controlo da acção. O que nós denominamos razão é primariamente a lei da acção ordenada ou efectiva. Tentar desenvolver os poderes de raciocínio (...) sem referência à selecção e organização dos meios em acção é a falácia fundamental (...)».

Lindeman, autor pragmatista, vem ainda acrescentar a ideia da educação de adultos como formação não vocacional; a educação de adultos deveria estar incorporada não nas actividades profissionais dos adultos, mas nas suas vidas, conferindo significado às suas experiências. À semelhança da Dewey, Lindeman enfatiza as *experiências* valorizando o carácter formativo que estas possuem; salienta também a importância da discussão entre os grupos, considerado como o método para aprender a democracia. Algumas das actuais metodologias de carácter mais participativo, como os trabalhos de grupo e grupos de discussão focalizada remontam a esta tradição (FINGER e ASÚN, 2003: 35-43).

Importa referir os contributos de Argyris e Schön que vêm aprofundar as concepções criadas sobre o processo de aprendizagem experiencial. Estes autores introduzem um novo elemento que se reporta à importância da *teoria na acção*. Argyris e Schön partilham da ideia de que não é obrigatório cometer erros ou mesmo atravessar todo o ciclo de aprendizagem que Dewey propõe para que a aprendizagem se processe;

ambos consideram que reflectir criticamente sobre a teoria, isto é, sobre o «modelo que orienta a acção» também permite a aprendizagem. Estes contributos sustentam bem aquilo que constitui (ou deveria constituir) uma das funções do formador de adultos: orientar os sujeitos a reflectirem sobre os modelos/teorias/concepções que guiam as suas práticas (FINGER e ASÚN, 2003:47-49)

A corrente pragmatista contém ainda uma abordagem ao interaccionismo simbólico, que acentua a ideia de que as coisas não têm significado por si só, elas ganham significado conforme os sujeitos se vão relacionando com elas; o significado é assim o resultado das interacções sociais e não algo pessoal, razão pela qual está sujeito a modificações à medida que o sujeito se relaciona. É neste registo de interacção simbólica que a personalidade e a identidade se formam, sendo a “representação” o meio que estimula a evolução. Isto é, os indivíduos são constantemente desafiados, ainda que inconscientemente, para procurarem o equilíbrio entre aquilo que constitui a sua individualidade e aquilo que são as expectativas do meio em que estão inseridos, agindo em concordância para se adaptarem aquilo que consideram ser o esperado (FINGER e ASÚN, 2003:50-52)

1.2) O Humanismo: aprender livremente

O Humanismo é a segunda escola de pensamento mais importante para o campo da educação de adultos, sendo as grandes marcas desta corrente os contributos de Carl Rogers, principal pensador da psicologia humanista, e Malcolm Knowles, importante na transposição da corrente para o campo da educação de adultos.

Rogers deixou-nos importantes contribuições com a reflexão sobre as implicações que a psicoterapia, actividade por ele exercida durante longos anos, e o seu reflexo *Abordagem Centrada na Pessoa* tem para a educação. Na praticabilidade desta abordagem aquando o desenvolvimento da terapia com seus pacientes, Rogers verificou que deste contacto terapêutico os mesmos desenvolviam aprendizagens significativas que conduziam, conseqüentemente, a diferenças de comportamento: maior aceitação de si e dos seus sentimentos, aumento de auto-confiança e autonomia, o paciente torna-se mais na pessoa que gostaria de ser e menos rígida nas suas percepções, entre outras. (ROGERS, 2009). Segundo o autor para que as aprendizagens significativas ocorram – e por aprendizagens significativas o autor concebe aprendizagens que criem mudanças no sujeito e não apenas acumulação de conhecimento – é necessário aceitar o indivíduo tal e

qual como ele é. Esta aceitação «implica que se veja o paciente como uma pessoa *independente* permitindo-lhe experimentar os seus próprios sentimentos e descobrir o que a sua experiência significa» (idem:328). Ora no domínio da educação, isto implica permitir que o aluno/educando contacte com as experiências que para si são mais importantes, evitando estruturar, como a tradição nos habituou, as actividades educativas e a ordem dos pensamentos. Rogers, na sua experiência de professor Universitário, cria assim uma nova metodologia – ensino não-directivo – que torna as pessoas mais livres e flexíveis nos seus pensamentos, com mentes mais abertas, que encoraja o pensamento e a aceitação do outro. A tarefa do educador seria de criar condições favoráveis que potenciem esse desenvolvimento, isto é, segundo o autor, o educador tem o papel de “facilitar” o processo de aprendizagem «de criar um clima ou ambiente óptimo para a aprendizagem, para ajudar as pessoas a clarificarem as suas interpretações das experiências e, assim, as ajudar a crescer ou a desenvolver-se» (FINGER e ASÚN, 2003:64). Esta perspectiva cruza-se com a concepção de *liberdade* de Rousseau, que reflecte uma pedagogia baseada na liberdade individual traduzida na célebre frase – “deixai crescer”. Com isto não quer o autor defender o “crescer” num vazio educativo, mas antes predispor «oportunamente as coisas de modo a preparar aquelas situações que melhor correspondam às necessidades de actividade do aluno» (ABBAGNANO e VISALBERGHI, 1981:503).

Malcolm Knowles vem completar esta visão com o conceito de andragogia, tendo sido ele um dos fundadores desta mesma vertente de educação. Knowles fornece grandes contributos que irão influenciar inevitavelmente o campo da educação de adultos, realçando, desde logo, o “estatuto independente do aprendente” em relação ao professor/educador, em que a necessidade de aprendizagem do aprendente decorre da sua motivação de auto-realização, cabendo ao educador o papel de estimular essa motivação. Além disso, Knowles salienta a importância do papel da experiência, sendo a mesma fundamental para o processo de aprendizagem, pois os problemas e acontecimentos da vida vão ser o ponto de partida para a construção do conhecimento (FINGER e ASÚN, 2003: 67,68).

1.3) O Marxismo: a importância da teoria crítica para a emancipação do indivíduo

A corrente marxista é, por fim, a terceira escola de pensamento mais importante e que inseriu importantes contributos no campo da educação de adultos.

O discurso marxista sobre a educação decorre da reflexão de alguns especialistas sobre novas formas de conhecimento, de certo modo resultante das consequências menos positivas do paradigma Iluminista; este, embora se tenha fundamentado nos pilares da regulação e da emancipação, não conseguiu o equilíbrio entre eles, tendo-se verificado um excesso da regulação em detrimento da emancipação. Este facto levou à instrumentalidade da razão, ficando o conhecimento reduzido ao domínio exclusivo da ciência (GIROUX; 1983). Deste modo, perante o domínio absoluto da razão, alguns especialistas, como referi, começaram a reflectir sobre novas formas de conhecimento, tentando reconstruir o significado da emancipação humana, privilegiando-se como refere Boaventura Sousa Santos a construção de um «conhecimento prudente para uma vida decente».

Assim, a emancipação valorizada por autores como Adorno, Horkheimer e Marcuse, fundadores da Escola de Frankfurt, levou à procura de um novo sentido e uma nova ética para a acção humana, através de uma “teoria crítica”. De acordo com Horkheimer (cit. in GIROUX, 1983), o positivismo defensor da neutralidade, da descrição, classificação e generalização dos fenómenos, limitou e reprimiu a potencialidade criativa, crítica e valorativa do ser humano, banindo as suas categorias éticas. É neste sentido que a Escola de Frankfurt critica a racionalidade positivista, na medida em que limita a expressão das subjectividades do indivíduo e sua reflexão para uma acção transformadora da realidade. A Escola de Frankfurt procura, neste seguimento, quebrar com as formas de dominação da modernidade.

No campo da educação, esta “teoria crítica” vai ser aprofundada por Habermas com a sua ciência social crítica. Mais do que uma teoria crítica, segundo Habermas (cit. in CARR e KEMMIS, 1986) a teoria deve oferecer meios para que os indivíduos se consciencializem dos seus auto entendimentos distorcidos e consigam erradicá-los por forma a procurar as suas verdadeiras metas. Como referem FINGER E ASÚN (2003:74) «trata-se de uma tentativa de esboçar uma teoria racional da emancipação concebida como um processo cognitivo de consciencialização dos indivíduos que interagem socialmente».

Estes autores foram algo criticados por suas “teorias” serem demasiado teóricas e pouco práticas, de modo que quando falamos no discurso marxista sobre educação não podemos deixar de mencionar Paulo Freire, «pai intelectual de qualquer espécie de prática de educação de adultos emancipatória» (ibidem).

Paulo Freire trava a sua luta com as classes dominantes reivindicando, através da educação, a libertação dos oprimidos. O autor, concebe a educação como uma prática de liberdade, isto é, fazer da «opressão e de suas causas objecto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação» (FREIRE, 2002:32). Na prática pedagógica, nomeadamente no processo de alfabetização dos adultos, Paulo Freire mobilizava temas e assuntos pertinentes que estivessem na ordem do dia das pessoas para simultaneamente ensinar e levá-los a tomar consciência das suas situações de oprimidos, estimulando-os ao desenvolvimento de uma “consciência crítica”. Esta era a luta de Paulo Freire, fazer da educação um “acto político”, combatendo a opressão das classes dominantes, através do reconhecimento crítico dos oprimidos (conscientização).

Ao longo destas páginas foi-se dando conta da evolução e dos contornos que o campo da educação de adultos foi tomando ao longo do tempo, percebendo-se que não há sobre ela uma concepção integrada e unificada. Temos a visão pragmatista com o ênfase na acção, é necessário agir para aprender, é necessário ter experiências, errar, arriscar para existir aprendizagem. Já no marxismo, apesar do fundamento ideal assentar na emancipação dos indivíduos, a expressão racionalista da modernidade continua muito vincada. Como nos diz FINGER (2005:23) há a crença de que se analisarmos bem o problema e criarmos uma teoria, pode-se agir em função dela, «se falharmos na acção é simplesmente porque não fizemos bem a análise e porque deveríamos ter tido em conta mais parâmetros, mais recuos, maior reflexão». Com os pragmatistas é preciso agir e errar para aprender e não cingirmo-nos ao pensar/analisar como se faz, o ciclo de aprendizagem de Dewey é potenciador da aprendizagem e da melhoria; já com os racionalistas marxistas é necessário a “teoria crítica”, reflectir, pensar sobre, analisar a situação para mudar o comportamento, como convida a fazer Paulo Freire para os oprimidos se libertarem. Temos ainda a visão humanista com a valorização do meio ambiente para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e do papel fundamental do educador para estimular e orientar o mesmo, concepção que está muito presente na ideologia que rege os actuais processos de reconhecimento de competências.

Não obstante as divergências entre as várias correntes, há dois aspectos que as unem: assentam no paradigma de desenvolvimento e partilham da concepção que aprender é sempre positivo. Coube, assim, à educação (de adultos) a responsabilidade por humanizar o desenvolvimento, sendo que este, por sua vez, foi conferindo unidade e identidade à educação de adultos. Contudo, com a evolução da sociedade e os crescentes desafios sociais que a modernidade ia e vai colocando, o projecto de desenvolvimento está a perverter a sua intenção inicial, como veremos mais adiante, arrastando consigo a transformação da prática da educação de adultos.

Tendo já percorrido a evolução da educação de adultos a nível mundial, bem como as concepções teóricas que a influenciou, analisarei de seguida, a evolução da política de educação de adultos no contexto português, evidenciando, então, de que modo o projecto inicial de desenvolvimento está a ser atingido.

2. Educação de Adultos no Contexto Português - Avanços e Recuos

A história da educação de adultos em Portugal conta com inúmeras criações de políticas educativas e iniciativas irregulares que, não conseguindo apresentarem-se com um padrão estruturado, foram-se mantendo à margem da agenda política dos sucessivos governos. A desvalorização deste campo ao longo das décadas foi agravando e fragilizando cada vez mais o desenvolvimento humano e social do país, necessário para o então desenvolvimento económico sempre mais protagonizado. Isto fez com que, segundo LIMA (2005), ainda na segunda metade do século XX, um quarto da população portuguesa se mantivesse analfabeta, com baixíssimas taxas de escolarização, entre as crianças e jovens.

Importa esclarecer, antes de prosseguir, que quando se fala no campo da educação de adultos, este compreende uma multiplicidade de iniciativas com caracteres distintos conforme a época histórica e política em que se desenvolvem. Reportando-nos à 1ª República, a educação de adultos é promovida essencialmente pela sociedade civil e revestida de uma «forte politização», ou seja, vista «como um instrumento revolucionário, de mobilização/transformação das massas tendo em vista objectivos políticos» (RIBEIRO, 2007:43). Com a implantação da República o movimento associativo e popular fez-se notar com o aumento de inúmeras acções de alfabetização, Universidades Populares, organização de bibliotecas, cursos livres, entre outras, contudo

com a instauração do Estado Novo em 1926, há a tentativa de desactivar o movimento de educação popular, banindo e ilegalizando as iniciativas criadas (PACHECO et al, 2004). A época da ditadura que se segue, não obstante o movimento de oposição, vem assim silenciar a educação popular e o associativismo, durante muitas décadas; «a ausência de democracia, a desmobilização e controlo da sociedade civil (...) cercearam fortemente as iniciativas cívicas e culturais em benefício de outras com um carácter mais instrumental» (LIMA e AFONSO, 2006:207).

É com a revolução do 25 de Abril em 1974 que «os ecos da Educação Permanente chegam então a Portugal com a explosão de um forte movimento de intervenção popular» (PACHECO et al, 2004). É a partir daqui que se começam a delinear acções concertadas pelo Estado para o longo percurso de recuperação do atraso relativamente à Europa, embora esteja longe uma política educativa estruturante e integrada. Assim, numa lógica de política descentralizada, assume particular importância nesta fase, a Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP), criada pouco antes de 1974 com a Reforma Educativa do Ministro Veiga Simão (ROTHES, 2004) (que viria a ser substituída pela Direcção-Geral de Educação de Adultos, DGEA, em 1979), assumindo a coordenação política da educação de adultos e apoiando o «associativismo socioeducativo», através da promoção da integração de grupos não governamentais para a construção da política de educação de adultos (LIMA, 2005). Segundo ROTHES (2004:63) a DGEP seguiria como linha de orientação «a consciencialização e emancipação dos sectores sociais desfavorecidos, [inserindo] a educação de adultos nos movimentos populares». Passou-se, assim, a promover várias iniciativas locais desenvolvidas pelos grupos e associações que tentariam responder às necessidades manifestadas pela população adulta. Importa referir, segundo nos diz LIMA e AFONSO (2006), que nesta altura começa a haver uma tentativa de estabelecer um novo tipo de relações com as entidades que promovem estas iniciativas de carácter social, valorizando cada vez mais o papel fundamental dessas mesmas entidades. Além disso, em consequência da Reforma Educativa de Veiga Simão, assume-se a importância, embora já tardiamente, em mobilizar metodologias pedagógicas distintas daquelas que eram mobilizadas para com as crianças (ROTHES, 2004).

Como se vê, com o 25 de Abril de 1974 surgem perspectivas que enfatizam o papel mais crítico e emancipatório da educação de adultos, contudo após a revolução e durante o período de normalização política, as acções de mobilização popular desencadeadas pela DGEP começam a ser encaradas pelo sistema com alguma desconfiança, verificando-se uma interrupção dessas mesmas acções. A par disto, assiste-se a um afastamento da rede

pública dos elementos que mais se associam à educação popular na sua vertente “emancipatória”/”crítica” que se tinha manifestado até então, apostando-se antes no caminho para a escolarização da educação de adultos, com o destacamento de professores do ensino regular, em detrimento da formação de educadores de adultos, que viria mesmo a ser negligenciado na elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo Português em 1986. Não obstante, «a corrente mais próxima dos movimentos de educação popular manteve (...) um papel não negligenciável nas estruturas centrais da Direcção-Geral, mesmo que com dificuldades para fazer vingar os seus pontos de vista (*idem*:63,64). Deste modo, a DGEP em articulação com o Estado, nomeadamente o Ministério da Educação, que “lutava” por reassumir a centralização do poder, deram ênfase à necessidade de um Planeamento Educativo que lançasse «as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector» (LIMA, 2005:39). É então criado, com o apoio da DGEP um Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA), com propostas de grande ambição, sendo uma delas a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos que nunca viria a ser criado. A sua construção seria uma prova de que a Educação de Adultos no país «alcançara a maturidade, ao passo que a sua não criação (...) vem significando exactamente o contrário» (Melo, cit. in LIMA, 1994:17).

É nestes impasses políticos que a educação de adultos, na sua vertente de educação base popular e associativismo, se vai movendo sem conseguir uma afirmação estruturada no tempo, antes pelo contrário, sofrendo uma progressiva diluição. A partir da década de 80, com a criação do IEFP² (1979) e a integração de Portugal na CEE³ (1986), a situação viria a agravar-se ainda mais quando os objectivos políticos iriam centrar-se fundamentalmente no desenvolvimento profissional dos jovens, reduzindo o campo de educação de adultos à formação profissional e ao ensino recorrente. Como refere ROTHES (2004:66) «há uma aposta na qualificação da mão-de-obra, que coloca a formação profissional como seu instrumento essencial (...) sobretudo quando a rede pública puder aceder a financiamentos comunitários». De facto temos isto hoje presente com a proliferação dos inúmeros cursos EFA⁴ remunerados, embora a decrescer em grande velocidade, dado a conjuntura económica pela qual está a atravessar o nosso país. Ainda assim, verifica-se uma grande incidência nos cursos profissionais e outros que visam igualmente a dupla certificação, escolar e profissional. Temos assim os desafios da modernização económica, a par da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo

² Instituto de Emprego e Formação Profissional

³ Comunidade Económica Europeia

⁴ Cursos de Educação e Formação de Adultos

Português, que virão formalizar o campo da educação de adultos, com prejuízo para o associativismo socieducativo e educação popular que perderam espaço no seio de uma administração altamente centralizada, tornando a educação de adultos uma educação de segunda oportunidade. Começa-se assim a perceber a orientação vocacionalista que a educação de adultos parece seguir, tornando-se «talvez um dos primeiros sectores a ser objecto de orientações de inspiração neoliberal» (LIMA, 2004:24).

O discurso da educação de adultos ficou silenciado durante mais de dez anos, sendo nos finais da década de 90 que começa a reemergir nos discursos políticos. Segundo LIMA (2005) é com o desenvolvimento de um documento de estratégia e a sua consequente aprovação, em 1998, que se reconhece a urgência em desenvolver uma política pública de educação de adultos com a criação de um organismo com uma missão específica nesta área. Assim surge, em 1999, a ANEFA (Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos), tutelada pelo Ministério da Educação, na tentativa de se criar um subsistema que enfrentasse a tendência histórica. Segundo alguns autores, esta tarefa foi conseguida na medida em que a ANEFA conseguiu aproximar e articular as acções do Estado com as actividades das instituições não governamentais, introduzindo, além disso, o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), bem como as várias ofertas associadas ao sistema EFA (Educação e Formação de Adultos) que seriam uma boa oportunidade para «deslocar técnica e metodologicamente a educação de adultos para fora do paradigma escolar» (Canário, cit. in RIBEIRO, 2007:53). No entanto, segundo outros autores, com a subordinação das vertentes educativas às lógicas modernizadoras, numa educação para a economia e competitividade, as intervenções da ANEFA «ficaram (...) muito aquém dos objectivos assumidos inicialmente» (LIMA, 2005). A ANEFA, não obstante os seus logros, dada a lógica demasiada vocacionalista e economicista que viria a caracterizar a educação de adultos, extingue-se em 2002 (*idem*), sendo substituída pela DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional) e, mais tarde e actualmente, pela ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). Estas vieram introduzir novas tendências, como a integração de políticas dirigidas a jovens e a transição de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida para um paradigma que protagoniza as qualificações e duplas certificações (RIBEIRO, 2007).

Ora, tudo isto coincide com um momento de transição das políticas e acções ao nível da União Europeia. O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, emitido pela Comissão das Comunidades Europeias em 2000, reflecte a aposta na aprendizagem ao longo da vida no novo milénio, encarando-a como instrumento de

resposta à globalização e à emergência de uma sociedade pautada pela economia e pelo conhecimento. Neste seguimento, FINGER (2005:19) salienta que a educação de adultos, ao contrário da lógica inicial, torna-se num «produto de consumo»; as preocupações iniciais de alfabetização e de educação popular são desvalorizadas, perdendo centralidade. Esta tendência social para o consumismo destrutivo acaba por comprometer o ideal de educação de adultos, subvertendo a sua lógica de “bem para a humanidade” ao modelo social de modernização. Com isto percebe-se a razão pela qual o projecto de desenvolvimento sustentado pela UNESCO e abordado no primeiro capítulo está a entrar em declínio. O paradigma de desenvolvimento com base na emancipação e mudança social está, cada vez mais, a ser substituído pelo paradigma da mercantilização, cujo «esforço e atenção já não estão dirigidos para o desenvolvimento, mas para o fomento das condições que conduzem ao comércio» (FINGER e ASÚN, 2003:99). A sociedade está regulada pelo mercado e a educação é concebida como um meio de consumo, cujo acesso está na responsabilidade de cada um. A aprendizagem ao longo da vida torna-se assim uma questão privada; estamos perante um contexto social de individualização, onde a sociedade deposita na pessoa a responsabilidade do seu percurso, recaindo sobre ela, como salienta LIMA (2004:22), «todas as consequências das suas boas ou más escolhas, dos seus sucessos ou fracassos no mercado de emprego, da sua capacidade de cálculo e de previsão dos percursos formativos». O modelo de desenvolvimento humano protagonizado pela UNESCO tem vindo, assim, a ser distorcido no decorrer das transformações do contexto sócio-económico que, por sua vez, têm influenciado o campo da educação de adultos, tornando-o cada vez mais instrumentalizado e privatizado.

2.1) Educação de Adultos: que definição?

Ao longo deste capítulo percebemos que distintas perspectivas emergentes de contextos sócio-históricos diferentes marcam o trabalho em educação de adultos. Assiste-se à evolução irregular da sua política, sem nunca se verificar uma acção pública estruturada e coesa no tempo, vagueando, pelo contrário, com a mudança dos sucessivos governos. Ora, após delineado o trajecto da educação de adultos, com os seus avanços e recuos, questiono o que será efectivamente a educação de adultos? Haverá uma única definição de educação de adultos?

Socialmente e como mencionei à pouco, a tendência cada vez maior da educação de adultos e presente nos discursos oficiais do Estado, reporta-se à sua função vocacionalista

para dar resposta a uma panóplia de conjunturas sociais e económicas, como o desemprego, a coesão social, a competitividade, o desenvolvimento, entre outros. Poderia aqui reflectir sobre alguns destes conceitos como por exemplo o de “desenvolvimento”, pois parece que nos trâmites do neoliberalismo “desenvolvimento” significa mais empregos e mais consumo. A tendência de facto, e isto já não nos surpreende, é do “desenvolvimento” estar cada vez mais associado ao “crescimento” baseado na economia e na criação de riqueza (MELO, 2005). Todavia, o que importa aqui reflectir é a forma como a educação de adultos e a sua oferta formativa é concebida nos dias de hoje e que representa a instrumentalidade no âmago da educação, pois como mencionam ROTHES et al (2006) «para quem adopta esta posição, o principal desafio é oferecer serviços eficazes e adequados a uma procura que se sinta pressionada por exigências colocadas, não apenas mas sobretudo, pelas empresas no mundo do trabalho». Em boa verdade, tive oportunidade de constatar esta realidade durante o estágio no CNO, principalmente aquando as entrevistas realizadas aos adultos na fase de diagnóstico e das quais deixo aqui dois pequenos diálogos:

«- (...) então, o que é que o motivou a inscrever-se no nosso Centro Novas Oportunidades? – questiono o adulto.

- Hoje a vida está muito incerta (...) se não me passarem a efectivo, queria ver se conseguia entrar para a (nome da empresa) e só entra para lá quem tiver o 9º ano, no mínimo. Por isso, se não me renovarem o contrato, preciso de ter o 9º ano para me mexer» (NT⁵: 4 de Dezembro de 2009).

«- (...) Dona Alberta (nome fictício)⁶, o que é que a leva então a querer agora aumentar a escolaridade? O que é que a motiva? - questiono a adulta.

- (...) para ter oportunidade de ter melhores empregos. Hoje em dia até para limpeza pedem o 9º ano!» (NT: 13 de Janeiro de 2010).

A educação de adultos na sua vertente de qualificação escolar e profissional tornou-se, hoje, parte integrante da vida e oferece-se cada vez mais como uma forma de sobreviver às exigências do mercado de trabalho. Existe uma sobrevalorização da aprendizagem e do conhecimento, de tal forma que os adultos querem voltar “à escola”, como nunca antes quiseram. Não obstante, esta necessidade de uma “sociedade de conhecimento” «constitui um perigo para [a educação de adultos]», pois esta «já se adaptou significativamente a este novo contexto e ficou bastante distorcida» no processo de emancipação e mudança

⁵ Nota de Terreno

⁶ Por questões que se prendem com o anonimato, todos os nomes que surjam ao longo do presente relatório são fictícios.

social (FINGER e ASÚN, 2003:111). Subsiste, assim, uma concepção demasiado redutora da educação de adultos e que a reduz ao paradigma escolar assente na lógica da autoridade científica e no modelo da pedagogia deficitária, cujo aluno considerado “tábua rasa” vai aprender o conhecimento legítimo, que o vai preparar para responder às exigências sociais.

Todavia, encontram-se ainda algumas entidades com uma visão mais abrangente de educação de adultos não estando compartimentada em disciplinas, mas antes desenvolvendo a sua actividade na intervenção social e no desenvolvimento da cidadania. Dou como exemplo o contexto da UPP (Universidade Popular do Porto) que assume a sua intervenção nestas duas perspectivas «actuando segundo abordagens multirreferenciais, possibilitando um espaço de encontro de pessoas de origens e formações diversas (...) [cujas práticas] assumem-se com características diversas (...) seminários e colóquios (...) cursos diurnos ou pós-laborais (...) [e] projectos em diferentes áreas (...)» (PACHECO et al, 2004:59). Encontramos de certo modo, ainda que em menor número, entidades que procuram ancorar a educação de adultos a processos de participação colectiva, valorização das histórias e conhecimentos da vida, que procuram da educação de adultos um meio para a “conscientização” do homem, como nos diria Paulo Freire.

Infelizmente são poucas as organizações que concebem a educação de adultos como uma forma de intervenção cívica e mudança social, paradigma que veio ser agravado com a contribuição financeira da União Europeia, nos finais dos anos 80, cuja intenção seria de criar condições para alterar a situação educativa em Portugal (ROTHES et al, 2006). Se por um lado se assiste à proliferação de entidades de formação com uma infinidade de cursos, de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, de associação, etc., para promover a competitividade e dar respostas às necessidades de formação das pessoas, por outro lado, verifica-se de modo crescente que as organizações mobilizam o financiamento, mais para a sua própria sobrevivência do que para a implementação de projectos pedagógicos que contribuam qualitativamente para o melhoramento da situação educativa do país, pois, como referem PACHECO et al (2004:53) «rapidamente estas [entidades financiadas] se encontraram numa situação de confronto com referências antagónicas, procurando manter o equilíbrio entre o risco de instrumentalização (...) e o da exclusão dos financiamentos públicos». Pude vivenciar esta sensação antagónica no meu primeiro dia de estágio, enquanto observava a minha sala de trabalho:

«(...) vou lendo os papéis afixados nas paredes. (...) Vejo um quadro relativo às metas quantitativas a atingir (...) noto uns números rabiscados a lápis, presumo que sejam os resultados reais atingidos. (...) Comento comigo própria que há uma preocupação constante em atingir as metas (...) Como se conseguirá o equilíbrio?» (NT: 20 de Outubro de 2009)

A educação de adultos é assim considerada nos dias de hoje como um campo onde confluem diversas perspectivas que se manifestam de várias formas, quer no contexto formal/escolar, quer no contexto associativo ou mesmo sindical, ou ainda em espaços não-formais e informais. Como refere CAVACO (2002:17) «o termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas (...) inclui a alfabetização, o ensino recorrente, a formação profissional, a educação extra-escolar, ou seja, todas as modalidades educativas, quer sejam formais, não formais ou informais». Deste modo e dada a evolução que a própria educação de adultos sofreu, não se poderá afirmar uma definição única para a mesma, sendo que mais importante será pensar nos modos de trabalho pedagógico adequados ao público deste campo de actuação e esses sim, de certa forma, deveriam ir de encontro ao ideal de desenvolvimento humano preconizado inicialmente.

2.1.1) A Educação de Adultos no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Por tudo aquilo que até aqui foi dito, consegue-se perceber a importância que a formação adquire no seio da vida dos cidadãos. Assiste-se a uma *pedagogização do social* onde se atribui à escola a responsabilidade por dar respostas aos diversos problemas, acreditando-se assim na «importância central da qualificação para o crescimento económico e para a promoção da coesão social» (SÓCRATES, s/d), linearidade esta que poderia ser discutida, no meu ponto de vista. Membros políticos Nacionais e da União Europeia traçaram assim directrizes que visassem a recuperação do atraso que nos distancia dos países mais desenvolvidos, isto porque, não obstante os esforços desenvolvidos por Portugal nas últimas décadas, ainda persiste uma grande percentagem da população com escolaridade inferior ao 12º ano, nomeadamente gerações mais velhas. Neste seguimento surge a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), um programa de acção governativa que realça o papel preponderante do Sistema Nacional de RVCC que se corporiza através da Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro. Assim, a

mando do Governo, em particular dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, a partir de 2001 é criada uma rede nacional de centros de RVCC para dar resposta aos baixos índices de escolaridade dos portugueses, centros esses que são promovidos por entidade públicas ou privadas devidamente acreditadas. Importa referir que os processos de RVCC podem assumir duas vertentes - Processo de RVCC Escolar e Processo de RVCC Profissional – sendo o escolar aquele que está subjacente à realização do presente trabalho.

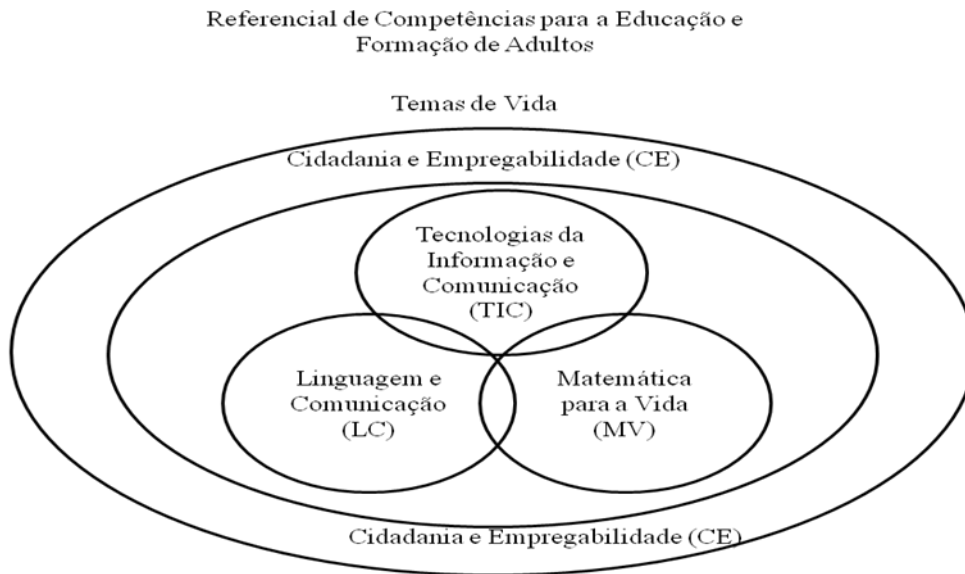
A INO vem assim introduzir dois eixos de intervenção prioritários: os jovens e os adultos. Para os jovens o reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação e para os adultos a aposta nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, bem como nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Estes últimos são assim criados para inicialmente «acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9º ano de escolaridade, para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida» (Portaria nº 1082 – A/2001, Artigo 2º). Note-se que esta portaria, nomeadamente o artigo citado, faz apenas referência a adultos que não possuem o 9º ano de escolaridade, contudo o público alvo está actualmente alargado para adultos que queiram obter certificação ao nível do 12º ano, situação modificada com a revisão normativa realizada pela Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro, que introduz o alargamento para o nível secundário.

Orientações Metodológicas do Processo de RVCC

Face ao exposto anteriormente, surgiu necessidade de criar um instrumento de trabalho que permitisse credibilizar e fundamentar o processo de avaliação da educação e formação de adultos em Portugal, conjugando esforços para que o desenvolvimento profissional ocorresse intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, a ANEFA foi pioneira na criação desse instrumento que se concretizou na elaboração do Referencial de Competências-Chave de nível básico, sendo que mais tarde, a DGFV viria a elaborar o Referencial de Competências-Chave de nível Secundário.

O Referencial de Competências-Chave de nível básico pressupõe uma organização em quatro áreas de competência, «consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual» (ALONSO et al, 2002:10)⁷: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

Esquema 1: Ilustração do Referencial de Competências-Chave de nível básico



Como se verifica no Esquema 1, o Referencial de nível básico pressupõe uma articulação entre todas as áreas, «já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave» (*ibidem*). Interessa aqui realçar a importância dos “Temas de Vida” que surgem da história de vida de cada pessoa e tornam-se essenciais para a contextualização das competências que os adultos vão evidenciando nas várias áreas.

No que concerne ao Referencial de Competências-Chave de nível secundário, como podemos verificar pela ilustração do Esquema 2, a sua estrutura articula três áreas de competência, igualmente consideradas necessárias e fundamentais para a formação do cidadão: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

⁷ Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Básico.

Esquema 2: Ilustração do Referencial de Competências-Chave de nível secundário



A área de Cidadania e Profissionalidade (CP) é aquela que adquire um carácter transversal «ao reflectir conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras áreas de Competências-Chave» (PUREZA et al, 2006:24)⁸; já as outras duas áreas ganham um carácter mais operativo «envolvendo domínios de competências específicas e cobrindo campos científicos e técnicos muito diversos» (*ibidem*).

Perante estas ilustrações, perguntará o/a leitor/a qual o momento do processo de RVCC em que os Referenciais se tornam úteis. Ora primeiramente é necessário tecer algumas considerações sobre a abordagem Auto-biográfica/Histórias de Vida e o Balanço de Competências, do qual decorre a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, que assumem particular destaque ao longo de todo o processo.

As Histórias de Vida enquanto método «abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria» (JOSSO, 2002:21), propondo, com base na abordagem auto-biográfica, a reflexão sobre as experiências e a consciência dos sujeitos enquanto actores da suas próprias vidas. Ainda segundo a autora, o método das Histórias de Vida encerra em si um processo de *caminhar para si* que «passa, em primeiro lugar, pelo projecto de conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação connosco próprios [e] com os

⁸ Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

outros» (*idem*:43). A utilização deste método no processo de RVCC procura centrar a atenção no candidato, nas suas experiências e aprendizagens realizadas ao longo do seu percurso de vida; a abordagem auto-biográfica será o meio através do qual se poderá recolher e explorar a informação, posteriormente materializada no Portefólio Reflexivo de Aprendizagem. Esses registos biográficos «são um instrumento, que assume um carácter historicamente situado e que permite descrever, re-escrever ou verificar, informalmente, vários níveis da experiência relevantes para o sujeito, envolvendo dimensões individuais e sociais, tanto na esfera privada como na pública» (GOMES, 2006:29)⁹.

A narrativa auto-biográfica é desenvolvida à medida que decorre o Balanço de Competências - «dispositivo epistemológico com funções de diagnóstico e de avaliação das competências mobilizadas ou desenvolvidas com os adquiridos na vida de cada um, evidenciando as interacções das competências em várias esferas da vida do ser humano: conceptual, de relacionamento e comportamento humano e das práticas concretas» (*idem*:33). Por outras palavras, a fase do Balanço de Competências (desenvolvida na fase de *reconhecimento* do processo) concentra o balanço/avaliação dos pontos fortes e fracos das competências adquiridas, exigindo uma implicação revestida de sentido crítico e reflexivo por parte do adulto, bem como o suporte contínuo do Profissional/Técnico de RVC que, na sua função de mediador, o irá ajudar a reconhecer, a desocultar, a tomar consciência das competências adquiridas.

Nesta fase é importante ter em conta o conceito de competência. Este não se refere unicamente às competências técnicas desenvolvidas profissionalmente, nem se limita às qualificações escolares, abrangendo antes e também todo o conjunto de competências pessoais e relacionais que podem ser desenvolvidas quer nas actividades profissionais, quer nas actividades ligadas à vida social e mesmo familiar.

É no seguimento do carácter polissémico do conceito de competência, que os Referenciais de Competências-Chave acima ilustrados se tornam relevantes para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, na medida em que surgem como instrumentos que suportam a fase de validação dos conhecimentos produzidos no Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, cujos conteúdos «devem ser um reflexo directo das competências que o adulto detém» (Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades).

⁹ Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização

Teoricamente, os referenciais devem ser suficientemente flexíveis de forma a que a adaptação a vários grupos sociais e profissionais seja possível. Não obstante, na prática, apesar de poder haver esforços na atribuição de um carácter formativo ao processo, a abordagem às Histórias de Vida acaba por ter como finalidade primordial, devido aos objectivos inerentes à própria INO, a mera validação de competências, assumindo desta forma uma dimensão demasiado instrumental, que leva a que a equipa mediadora – Técnicos de RVC e Formadores – oriente os seus adultos para a moldagem das narrativas auto-biográficas aos referenciais e não o contrário. Esta tendência é, de certa forma, estimulada pela existência de sugestões ou exemplos de actividades, em ambos os referenciais, que induzem os adultos a conduzirem a sua narrativa em função dos critérios de evidência exigidos.

Assim, um processo que se pretende que responda aos objectivos da INO – aumentar os níveis de escolarização dos Portugueses – e que assuma, paralelamente, um carácter (auto)formador para os candidatos, acaba, neste último caso, por ter o efeito perverso.

SEGUNDA PARTE

REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA

Capítulo I
A Instituição e o Percorso Metodológico

1. O Centro Novas Oportunidades da Metamorphose

O Centro Novas Oportunidades da Metamorphose sediado na freguesia de Rio Tinto (concelho de Gondomar, distrito do Porto) está em funcionamento desde 2008. Este centro, assim como todos os outros, encontra-se ao abrigo do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH)¹⁰, um dos programas inserido no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)¹¹. Isto significa mais concretamente, que o funcionamento do CNO se encontra ao abrigo de um instrumento de financiamento (POPH), participado pelo Fundo Social Europeu, cuja principal função é co-financiar a rede dos Centros Novas Oportunidade para que estes possam levar a cabo as prioridades definidas pela INO. Este co-financiamento é atribuído após a submissão de candidatura por parte da entidade beneficiária (escolas, empresas, associações, etc.), que será objecto de análise por parte das autoridades competentes do POPH, responsáveis pela aprovação ou reprovação do projecto. Ora estas oportunidades de candidatura que deram, após aprovação, origem à criação nos inúmeros Centros Novas Oportunidades e, no fundo, à proliferação de um vasto mercado de formação, resultam em boa verdade do paradigma económico que atravessamos e que está presente como primeira prioridade, embora de forma camuflada, em todos os domínios da esfera social.

Neste seguimento, o Centro Novas Oportunidades da Metamorphose vem concretizar os planos traçados a nível nacional e europeu, ao nível das estratégias para a qualificação dos portugueses, pretendendo¹² no seu âmbito de intervenção territorial, assegurar a todos os maiores de 18 anos, oportunidades de qualificação e de certificação, promovendo, concomitantemente, a procura de novos processos de aprendizagem, tanto a nível da formação como da certificação, tentando oferecer uma perspectiva de futuro para os adultos inscritos. Estando o sistema nacional de RVCC inscrito na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego¹³, o CNO da Metamorphose almeja ser uma unidade organizativa, funcionando em rede com as restantes da região, sendo a qualificação de activos um desafio importante para a instituição. Consequentemente, a elevação dos patamares de qualificação passa também por reconhecer o leque de

¹⁰ «programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)» Fonte: <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=376>.

¹¹ Entidade nacional que gere os fundos comunitários; «constitui o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013» Fonte: *Quadro de Referência Estratégico Nacional – Portugal 2007-2013*, Lisboa: Observatório do QCA III - Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional (Documento em PDF). [Online], http://www.qren.pt/item3.php?lang=0&id_channel=34&id_page=202, 14/08/2010.

¹² Informação retirada do *Plano Estratégico de Intervenção 2010-2011* (documentação da Instituição).

¹³ Informação retirada da Portaria nº 1082 – A/2001.

competências adquiridas em contextos não escolares, e como tal, não reconhecidos legitimamente, incentivando o mais possível a progressão dos desejos e apetências escolares e/ou profissionais demonstradas, visando a melhoria das respectivas situações laborais e maior competitividade no mercado de trabalho.

A *Metamorphose*, na sua actividade como entidade formadora, valoriza a actual cultura de aprendizagem ao longo da vida, mobilizando parceiros e entidades de apoio à alternância, no sentido da qualificação de adultos e jovens que optam pelo ensino com dupla certificação, acreditando que, com percursos de formação completos, a oportunidade de inclusão social destes jovens, bem como as suas possibilidades de empregabilidade serão maiores.

Um aspecto que influencia o modo como as práticas do CNO decorrem é precisamente o contexto social onde está inserido. Rio Tinto foi uma região predominantemente agrícola até meados do século XX. Contudo, a partir dessa época, a freguesia, devido ao seu crescimento ao nível das infra-estruturas e urbanização, foi acolhendo muita da população activa, cujas actividades profissionais se desenvolviam na Cidade do Porto. Se, por um lado, o rápido processo de urbanização contribuiu para o rejuvenescimento da população de Rio Tinto, por outro, criou cenários de desigualdade social acentuados. Este factor, aliado a outros, como o abandono precoce da escola, dificuldades financeiras, desemprego de longa duração, entre outros, são marcantes na forma como a equipa técnico-pedagógica trabalha e desenvolve estratégias para envolver esta população para o sucesso formativo. Perante este quadro social, o CNO da *Metamorphose* procura fazer da carência da integração profissional a alavanca para mobilizar os adultos para contextos de formação. Estes passam quer pelos processos de RVCC escolar que permitem reconhecer um leque variado de conhecimentos não escolares, quer pelos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que permitem a dupla certificação (escolar e profissional), ou ainda outras ofertas formativas que se adequem ao perfil do candidato, como Modulares Certificadas, Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF), cursos de alfabetização, cursos de aprendizagens, entre outros.

Além da freguesia de Rio Tinto, a área de intervenção do CNO da *Metamorphose* pode expandir-se para Espinho, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa do Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia, podendo, neste sentido, vir a promover itinerâncias na sua actividade, sempre que tal se venha a tornar necessário e adequado. Contudo, para realizar itinerâncias é necessário promover estratégias de divulgação das funções do

Centro Novas Oportunidades junto das entidades e seu público-alvo para dar visibilidade social ao processo. Neste seguimento, a política de divulgação do CNO da Metamorphose junto da sua comunidade assenta num conjunto de procedimentos voltados para o contacto pessoal com entidades públicas ou privadas, mobilizando instrumentos como cartazes alusivos ao Programa Novas Oportunidades e desdobráveis a fixar juntos dos espaços em questão. Além disso, realizam-se sessões de divulgação e esclarecimento a levar a cabo pela equipa do CNO direccionadas a entidades que, potencialmente tenham nos seus quadros de pessoal, adultos com níveis baixos de qualificação.

Para tudo isto, o CNO da Metamorphose conta actualmente com uma equipa a tempo inteiro constituída pelos seguintes elementos:

- 1 Director
- 1 Coordenador
- 1 Técnica Superior de Diagnóstico e Encaminhamento
- 4 Técnicos de RVC
- 3 Formadores para o nível secundário
- 2 Formadores para o nível básico
- 2 Técnicas Administrativas

Relativamente ao registo e organização da informação que decorre do trabalho desenvolvido pela equipa técnica fica registada numa plataforma informática que se designa de SIGO (Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa), um instrumento central de gestão e monitorização das actividades do CNO.

No que concerne aos recursos físicos, o CNO dispõe de um conjunto de salas devidamente equipadas com os recursos/meios informáticos e tecnológicos necessários. Além disso, possui um local especificamente organizado para a recepção dos adultos e sala de espera.

Quanto ao seu horário de funcionamento, o CNO está aberto de 2^a a 6^a feira das 9h00 às 21h30, tendo cada elemento da equipa possibilidade de ajustar o seu horário face às necessidades dos adultos em processo. Caso se justifique, o CNO está aberto aos Sábados entre as 9h00 e as 13h00.

2. Percurso Metodológico

2.1) O Momento da Entrada no Terreno

A entrada no terreno é sempre um dos momentos cruciais do percurso de um estágio. Para mim traduziu-se num período de alguma ansiedade e nervosismo, um período de desafio com o desconhecido, pelo facto de não saber como decorreriam as dinâmicas dentro da instituição – *«É o meu primeiro dia de estágio, estou algo ansiosa, não sei bem o que me espera; quem são e como são as pessoas. Serão simpáticas e receptivas?»* (NT: 20 de Outubro de 2009) – o que me levou a projectar situações *à priori* da própria entrada. Questões como, o que irei fazer? O que me irão pedir para fazer? Será que saberei dar resposta? Será que vai correr bem e que vão gostar de mim?, assombravam o meu imaginário. Não posso negar que a entrada no terreno caracterizou-se, durante algum tempo, por algum desconforto da minha parte, não porque as pessoas me excluíssem, bem pelo contrário, mas porque sentia que *«Eles são o grupo e eu a “intrusa”, o ser estranho que cumprimentam de uma maneira formal, pois não me conhecem e não têm à vontade»* (NT: 21 de Outubro de 2009); porque muitas vezes quando me encontrava a sós com alguém na sala sentia *«o silêncio constrangedor»* (NT: 20 de Outubro de 2009) que era quebrado, quiçá, de uma forma forçada, ou porque as vezes aceitava um convite para ir lanchar na tentativa de contrariar a minha timidez e começar a relacionar-me com as pessoas. Para mim, o importante era a integração naquele grupo social/profissional para me tornar consciente das dinâmicas e funcionamento daquela organização.

«Dois formadores convidaram-me para ir ao café “para arejar, ver a luz do dia”, dizia um deles. A minha vontade era dizer que não, que já tinha lanchado e que preferia ficar ali. Na verdade, era uma tentativa de esconder um certo desconforto em ir ao café com eles, pois não os conheço, não sei bem o que dizer...a parte difícil da integração! Mas naquele mesmo instante percebi que não podia recusar; é o meu primeiro dia ali e precisamente por não conhecer as pessoas é que tinha de aceitar aquela ida ao café. (...) Regressamos (...) Valeu a pena, foi um pequeno momento em que partilhamos coisas, eu fiquei a saber um pouco mais sobre eles e eles um pouco mais sobre mim» (NT: 20 de Outubro de 2009)

Os primeiros dias foram assim acompanhados por algum desconforto, o que, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994:124) é característico da primeira fase do trabalho do campo que, apesar de criar esta sensação de «não se pertencer àquele

mundo», é importante para conhecer «os cantos à casa» e começar-se a ficar mais à vontade para que os outros também ficam mais à vontade connosco. De facto, o à vontade foi-se ganhando com naturalidade, sendo que os convites para participar em actividades que eram restritas ao grupo, dentro e fora do contexto profissional, viriam a constituir indícios de que estava a ser aceite no grupo.

2.2) Metodologia Utilizada

Antes de apresentar as linhas de rumo que orientaram o meu percurso de estágio, importa lembrar o que se pretendia do trabalho de campo: por um lado, estabelecer um contacto o mais próximo e espontâneo possível junto dos colaboradores do Centro Novas Oportunidade e das práticas quotidianas vivenciadas no contexto, que me permitisse uma apropriação discreta das funções por eles desenvolvidas (saber-fazer); por outro lado, a partir do contacto estabelecido, poder não só reflectir criticamente sobre as lógicas de actuação manifestadas, mas exercer, de igual modo, algumas actividades que me permitissem a construção de um sentido sobre o próprio processo de profissionalização em Ciências da Educação.

Neste seguimento, iniciei o processo de estágio com a leitura essencialmente de documentação disponível no Centro Novas Oportunidades relativa à organização dos mesmos.

«É-me facultado um documento acerca da Organização e Funcionamento da rede dos CNO's, bem como o site onde poderei consultar informação relevante acerca do processo de RVCC, referenciais, etc.» (NT: 20 de Outubro de 2009)

Esta leitura foi sendo complementada com pesquisas na internet, sobretudo relativamente a termos muito específicos que ia lendo no Guia Organizativo e que desconhecia, como por exemplo a sigla “SIGO” (Sistema de Informação e Gestão de Oferta Educativa). Mais tarde viria a perceber que seria a ferramenta principal para a organização do trabalho desenvolvido num CNO. Esta leitura inicial de documentação e pesquisas paralelas tornou-se fundamental, pois permitiu que me fosse apropriando à linguagem específica utilizada neste contexto de trabalho.

Além da pesquisa e leitura documental, a observação directa e participante tornou-se fundamental para a concretização de um dos objectivos do estágio: adquirir competências na ordem do saber-fazer. Estas duas variantes da observação

foram sendo alternadas conforme os contextos em que ia estando presente: se estava assistir a uma sessão, limitava-me à observação directa, isto é, à captação de «comportamentos no momento em que eles se produzem» (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2005:196), por forma a perceber o que é ser um profissional naquele contexto; se estava numa situação menos formal – na recepção com a administrativa, na sala de trabalho - procurava participar, interagindo com os técnicos para me inteirar o melhor possível das dinâmicas decorrentes.

«Encontramo-nos na nossa sala de trabalho. Depois de terminar aquele assunto, surge conversa sobre o processo de RVCC. Aproveito o momento para tirar algumas dúvidas sobre as fases que compõe o processo e como se realizam na prática. Algumas questões são controversas (...) observo as suas expressões e reacções, são tudo indícios que me permitem perceber como as coisas funcionam» (NT: 23 de Outubro de 2009)

Na verdade, muito dos conhecimentos que fui adquirindo, sobre a organização do CNO e seu modo de funcionamento, resultaram das conversas informais que fui mantendo individualmente ou em pequenos grupos com os elementos da equipa técnico-pedagógica, das suas opiniões e impressões sobre o quotidiano profissional.

Esta opção metodológica – *observação* - que ocorreu durante todo o processo de estágio, foi acompanhada com registos diários (“diário de campo”) para a complementar, registos esses que iam contemplando não só as observações realizadas, mas também impressões, percepções e mesmo reflexões que iam sendo por mim produzidas. A redacção destas notas, realizadas sempre fora dos contextos em que participava e intervia para evitar possíveis constrangimentos, revelou-se fundamental, no sentido em que pude contextualizar e mesmo reter as informações vividas diariamente no contexto.

Numa fase final, mobilizo a técnica de análise de conteúdo, de forma a analisar o diário de campo construído, tendo em conta que as informações nele contidas me ajudarão a construir um conhecimento que «não tome como referência os [meus] próprios valores e representações» (*idem*:226)

Capítulo II

A Formação em Contexto de Trabalho: contributos para a construção da Profissionalidade em Ciências da Educação

1. A Descoberta e o “Choque” com a Realidade Desencantada

O momento da entrada no terreno é acompanhado também por aquilo que DUBAR (1997:136) designa da «descoberta da “realidade desencantada” do mundo profissional». Esta fase inicia nos momentos de observação e análise documental que começo por fazer aquando a entrada para o CNO.

«Um papel A4 colado na parede chama-me atenção. Diz o seguinte: Metas Certificados RVCC: para 8 meses de trabalho exigem-se 22certificados mensais de nível básico e 15 certificados mensais de nível secundário (...). Fico algo surpreendida com esta necessidade de ir controlando os resultados a curto-prazo (...)» (NT: 20 de Outubro de 2009).

No seguimento desta observação, questiono o seguinte:

«Como é que a equipa técnica conseguirá um equilíbrio entre a qualidade do processo que atenda as efectivas necessidades dos formandos e as metas quantitativas? A questão prevalece na minha cabeça (...)» (NT: 20 de Outubro de 2009).

Com estes excertos voltámos novamente à questão que PACHECO et al (2004) realçavam na primeira parte relativamente às referências antagónicas que se vive nas entidades financiadas e que é reforçada por dois outros autores que salientam, ainda que a propósito do formador, que «[este], uma vez mais, encontra-se dividido entre os objectivos que lhe são atribuídos pelo poder político e financeiro e os objectivos pedagógicos que ele pretende fixar para a sua acção» (Benayoun e Pariat, cit in BONNIOL, 2001: 345).

Este momento constitui o primeiro impacto com a realidade profissional e, através, das contínuas observações que vou realizando, rapidamente vou constatando pequenos indícios que me causam ainda mais interrogações. Na verdade, nas primeiras duas semanas saía do CNO quase que desiludida com a realidade que estava a conhecer. Esta fase surge como «uma espécie de imersão na “cultura profissional” que aparece brutalmente como o “inverso” da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma como as duas culturas interagem no interior do indivíduo» (DUBAR, 1997:136).

De facto, esta vivência do “inverso” surge também num segundo momento quando me foi incumbida a tarefa de analisar uns inquéritos administrados que tinham como objectivo primordial analisar a *Satisfação dos Utentes do CNO da Metamorphose*.

«Folheio um dos inquéritos (...), questiono a sua validade, pois parece-me que as questões são abordadas de uma forma muito superficial. (...) Aqui (no CNO) os instrumentos de trabalho parecem-me tão simplistas! (...) Não utilizamos [na faculdade] muito os inquéritos, mas mais metodologias em que possamos construir com as pessoas o sentido que elas têm das coisas» (NT: 21 de Outubro de 2009).

À medida que vou conhecendo a realidade da organização sinto uma necessidade contínua de fazer comparações com aquilo que foram os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico. A tendência em “avaliar” com base «na visão dicotómica referido-referente em que tradicionalmente a avaliação assenta» (TERRASÊCA e CAMELO, s/d:1) é uma constante ao longo das vivências que vou experienciando e, de certa forma, um eixo orientador para a problematização que vou fazendo.

«(...) a utilização de inquérito neste contexto faz-me “eriçar os pêlos” (...). Penso para mim própria que, sendo uma instituição pequena, facilmente se poderia mobilizar métodos mais “humanizantes” para auscultar os sentidos dos adultos.» (NT: 23 de Outubro de 2009)

Corroborando PERRENOUD (2002:19), considero que esta fase de exploração representa uma fase de transição entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e o contexto mais pragmático do ambiente profissional, ou seja, uma fase que representa o próprio processo de profissionalização. Para o autor há uma tendência em que «o novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando» e, de facto, enquanto estagiária estou continuamente a questionar, a comparar, a procurar explicações. O que esperava não encontrei e o que encontrei era oposto às concepções que partilhava a respeito do modo de investigar, de conhecer, de conceber a pedagogia.

«O José [membro da equipa do CNO] comenta que é fundamental saber manusear este tipo de ferramentas [Excel, SPSS], pois o que é a educação e a psicologia, se não o tratamento de dados e de inquéritos?» (NT: 21 de Outubro de 2009)

Esta afirmação teve para mim um grande impacto, pois foi a confirmação sobre algo que ainda possuía o benefício da dúvida, fruto da minha “inocência inicial”, como lhe chamaria DUBAR (2004): será que as formas de trabalho neste contexto assentam em lógicas tão formatadas e instrumentalizadas?

Além de me deparar com estas confrontações, a tarefa de tratar estatisticamente os inquéritos não se revelou muito fácil, pois não tinha familiaridade com estes tipos de

instrumentos quer na sua utilização, quer no posterior tratamento de dados, pois ao longo do meu percurso académico quase sempre trabalhei e estudei metodologias com pendor mais qualitativo. Naquele momento, se por um lado isto se revelou importante para desenvolver uma visão crítica sobre as opções epistemológicas e, por sua vez, metodológicas que estavam a ser tomadas pelo CNO, por outro, limitou a minha capacidade de resposta a uma tarefa que me tinha sido delegada, o que, do ponto de vista da condição de estagiária, me criou algum desconforto.

«Hoje vou analisar os inquéritos (...) mas (...) por onde vou começar? Como é que vou fazer um gráfico que represente tudo isto? Comecei e (re)explorar o programa Excel, pois já há muito tempo que não o utilizava. (...) Pedi ajuda ao formador de TIC, que me explicou algumas coisas (...)» (NT: 23 de Outubro de 2009)

Mais tarde,

«O meu orientador diz-me que a forma como estou a fazer não está correcta, pois desta forma não é possível filtrar os dados. Explica-me como devo fazer (...). - Na faculdade não trabalhavam com isto? – Pergunta que eu sabia que mais tarde ou mais cedo iria surgir da sua parte. (...) Sinto-me mal por não saber-fazer e por ele ter chegado a essa constatação. Não consegui dar provas... o que estará ele a pensar de mim? (...) Tenho de aprender isto!» (NT: 23 de Outubro de 2009)

Ora, a partir desta última transcrição percebe-se a importância que a dimensão das *expectativas do “outro”* tem no processo de construção da profissionalidade. A minha preocupação, inconsciente no momento, foi sobre a imagem que estaria a passar e a necessidade imediata de desenvolver estratégias para adquirir o conhecimento que me foi exigido de modo a responder às expectativas do orientador. É aqui interessante retomar DUBAR (2004), que nos diz que após a tomada de consciência de que a profissão afinal não é como esperaríamos que fosse, o estagiário ou novo profissional procura agir em conformidade com aquilo que se deve fazer. Efectivamente, nesta altura já tinha desenvolvido alguma consciência crítica relativamente aos inquéritos em questão, não obstante isso não implicou o abandono de estratégias para conseguir realizar a tarefa, bem pelo contrário, sentia necessidade de representar o papel que considerava que o coordenador esperava de mim. É assim, através da contínua relação com os outros onde estamos sujeitos aos seus julgamentos, bem como às nossas próprias orientações (*idem*), que vamos construindo a nossa identidade e, por sua vez, a nossa profissionalidade. Ganha aqui relevo a abordagem do interaccionismo simbólico, da corrente Pragmatista de

Dewey, com um dos conceitos-chave de Mead – a *representação*. A minha condição de estagiária e principiante (pois mesmo após a contratação isto verificou-se) leva-me tendencialmente e inconscientemente a colocar-me no lugar do outro para agir em concordância com o que é esperado, ciclo esse de aprendizagem simbólica que permite a evolução do sujeito. «Esta pressão nunca acaba (...). O eterno desafio é o de manter a individualidade e, ao mesmo tempo, estar em consonância com a sociedade» (FINGER e ASÚN, 2003:51-52).

1.1) Auto-Avaliação do CNO – uma experiência marcante

Logo ao terceiro dia de estágio, o coordenador do CNO (meu supervisor local) fez-me um convite para integrar a equipa de auto-avaliação do mesmo, em conjunto com mais três elementos, sendo que um deles viria, mais tarde, abandonar a equipa após a reestruturação da equipa técnico-pedagógica do CNO.

À semelhança de outras situações, este momento e os dias que se seguiram foram acompanhados com alguma ansiedade e insegurança, dado a inexperiência neste campo de actuação. Trazia comigo todo um conjunto de concepções teóricas relativas às práticas e princípios de avaliação, mas que na prática não sabia bem como desenvolvê-las, o que me deixava mais insegura relativamente ao modo como deveria actuar.

Foi-me acrescentada a informação de que este ano tínhamos um novo modelo de auto-avaliação sugerido pela ANQ (deprendendo também desta informação que a auto-avaliação é um projecto que lhes é exigido).

«Este modelo está feito para ser aplicado a grandes empresas, que não é o nosso caso, por isso vamos ter de o simplificar ao máximo para o aplicar aqui – explica-me um elemento da equipa – eu nunca trabalhei com a CAF¹⁴, a auto-avaliação anterior foi seguida pelo modelo antigo, agora temos este novo modelo que vamos tentar usar» (NT: 23 de Outubro de 2009).

Para mim tudo era novidade e uma descoberta contínua, o que estava ser muito gratificante, pois sentia que a cada dia de estágio aprendia novas coisas, coisas que só se aprendem na prática. No entanto, não sabia bem como se punha em prática uma auto-avaliação, nem tão pouco o que era a CAF. Sabia que era um modelo, mas várias questões preenchiam novamente o meu imaginário como, será que se vai pensar acerca

¹⁴ Estrutura Comum de Avaliação

dos critérios a avaliar? Será que iremos construir nós mesmos os indicadores desses critérios? Como será o procedimento desta auto-avaliação?

Dada a panóplia de dúvidas que invadiam o meu pensamento, considerei importante inteirar-me, através dos documentos que me tinham sido facultados, sobre a metodologia chamada CAF. Começo então a ler:

«A Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework) é um modelo de auto-avaliação do desempenho organizacional, especificamente desenvolvido para ajudar as organizações do sector público (...) a aplicar as técnicas da Gestão da Qualidade Total (...) a CAF baseia-se no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes (...). A sua construção foi inspirada no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) (...)» (NT: 23 de Outubro de 2009)

A confrontação com estes conceitos, *Gestão da Qualidade Total*, *modelos e resultados excelentes* (já abordados e discutidos numa unidade curricular da área da avaliação), constituíram o terceiro momento de impacto e o verdadeiro “choque” com a realidade profissional, pois a perspectiva “sagrada” que me acompanhava a respeito da avaliação distanciava-se cada vez mais da prática quotidiana com que me estava a deparar. A minha concepção sobre modelos baseados na *qualidade total* ou de *excelência em educação* era muito precisa, considerando que este tipo de modelos seguiam a lógica do mundo empresarial que, segundo CASANOVA (2004:66) se definia «como o conjunto de princípios e métodos organizados em estratégia global com tendência a mobilizar toda a empresa para obter uma melhor satisfação do cliente ao menor custo». Além disso, à medida que ia explorando a metodologia CAF fui-me apercebendo que as acções a desenvolver estavam pré-estruturadas em passos de 1 a 10, como exemplifico no quadro seguinte:

Quadro 1: 10 Passos para melhorar as organizações com a CAF – visão geral do processo (in, Guião de Auto-Avaliação: Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público

- 1º Passo:** Decidir como organizar e planear a auto-avaliação
- 2º Passo:** Divulgar o projecto de auto-avaliação
- 3º Passo:** Criar uma ou mais equipas de auto-avaliação
- 4º Passo:** Organizar a formação
- 5º Passo:** Realizar a auto-avaliação
- 6º Passo:** Elaborar um relatório que descreva os resultados da auto-avaliação
- 7º Passo:** Elaborar o plano de melhorias
- 8º Passo:** Divulgar o plano de melhorias
- 9º Passo:** Implementar o plano de melhorias
- 10º Passo:** Planear a auto-avaliação seguinte

O confronto com esta planificação, elaborada pela Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, fez-me relembrar a fábula do *Cavalo Marinho* que sustenta a ideia de que é necessário existir planificação para conseguirmos atingir os objectivos a que nos propomos, o que me suscitava muitas interrogações. A minha concepção, ao longo do meu percurso académico, em torno da dimensão da avaliação tinha-se consolidado em determinados princípios que excluía de imediato a concepção de que a mudança pode ser planeada, pois a mudança «é uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema» (FREITAS, 2005:924), como achava que parecia pretender a CAF. Além disso, tinha alguma resistência face a modelos de avaliação em educação sustentados pela base teórica subjacente aos conceitos acima enunciados (*Gestão da Qualidade Total, resultados excelentes, etc.*), pois considerava estar subjacente uma concepção de *qualidade* orientada para os resultados, opinião que viria a confirmar quando na “Apresentação” do “Guião de Auto-Avaliação” leio o seguinte, a respeito da Gestão da Qualidade Total: «Modelo de gestão que visa alcançar a excelência organizacional e baseia-se nos seguintes princípios: orientação para os resultados, focalização para o cliente, liderança e consistência de objectivos (...)». Neste sentido, o contacto com esta metodologia CAF surgiu como um novo confronto com o “inverso” da cultura profana, que suscitou em mim um sentimento de desilusão.

«Sinto que tudo aquilo que tenho vindo aprender e a reflectir não valesse de nada (...) sinto-me impotente, pois está tudo tão enraizado, tudo tão pré-definido e imposto verticalmente!» (NT: 23 de Outubro de 2009)

Além de tudo, torna-se importante realçar que está muito presente o carácter estruturado e vertical do funcionamento do CNO, o que limita de certa forma a interrogação crítica do instituído por parte dos profissionais. Nisto cruza-se a dimensão do poder e a falta que dele têm os profissionais para agir para a mudança, pois «cada um de nós está consciente das leis que regem as nossas relações humanas e das relações de poder que nos “relegam” ao papel de objectos de constrangimentos externos» (LANGE, 1993:2).

«Há prazos a cumprir, há metas a atingir, há um tempo controlador ao qual os profissionais no terreno não podem fugir» (NT: 27 de Outubro de 2009)

Esta questão prende-se igualmente com o cruzamento e a tensão existente entre campos diferentes, como o económico e o pedagógico, que atribuem exigências divergentes à prática do CNO. Se por um lado, a vertente económica, define o projecto das Novas Oportunidades como «produtor de efeitos imediatos (...) e traduzíveis em produtos

concretos» (as metas quantitativas), por outro, a vertente pedagógica reclama a qualidade e a ética das acções a produzir (TERRASÊCA e CAMELO, s/d:2), tensão esta que nem sempre é fácil de conciliar. É com este pano de fundo que os profissionais vão vivendo os quotidianos da instituição, cuja prática se torna cada vez mais rotinizada e eles imunes à problematização das situações.

«O que é a educação e a psicologia senão o tratamento de dados e de inquéritos? (...) Na prática aproveita 10% do que deste na faculdade, o resto deita fora» (NT: 21 de Outubro de 2009)

Apesar da confrontação com esta instrumentalização da educação e de discursos tão institucionalizados sentia em mim uma tentativa de resistência, mas resistência essa que por vezes não a manifestava, outras vezes a tornava pouco evidente. Dou como exemplo, o momento em que preparava a reunião de auto-avaliação. Esta, estando já agendada, senti necessidade, algum tempo antes, de rever/relembrar algumas matérias/discussões abordadas recentemente na unidade curricular de *Avaliação para o Aperfeiçoamento da Formação*, comportamento este que traduzo como *«uma espécie de procura de alguma protecção teórica face ao sistema mecânico imanente»* (NT: 28 de Outubro de 2009). Nos apontamentos que ia realizando ia anotando aspectos que para mim seriam primordiais reflectir antes de decidir que metodologia mobilizar no processo de auto-avaliação.

«Registo algumas informações que para mim devem ser prioridade em reflectir antes de decidir a metodologia, como pensarmos colectivamente para que serve a avaliação: se unicamente para controlar/verificar o funcionamento do CNO e seus resultados, ou se para surgir como um motor de reflexão a partir do qual possamos construir sentidos e a melhoria» (NT: 28 de Outubro de 2009)

Contudo, paralelamente a esta tentativa de introduzir alguma inovação e resistência às práticas tão sedimentadas pelos profissionais, cruzavam-se duas outras preocupações:

«questiono-me se (...) as pessoas estarão dispostas a trabalhar de outra forma (...)» (NT: 28 de Outubro de 2009)

«Será isto que as pessoas pretendem de mim, que questione o instituído? Ou antes que eles sintam que eu sou mais uma pessoa a trabalhar e que ajude a fazer? (...) sinto-me invadida de dúvidas e receios se caso adoptar uma postura “contra-a-corrente” do CNO» (NT: 28 de Outubro de 2009)

Ora, aqui estão presentes duas questões. A primeira diz respeito à predisposição dos profissionais para o envolvimento numa prática reflexiva partilhada, sobre a qual me pronunciarei mais tarde, na reflexão de um outro momento (pois até agora não tenho a resposta a essa questão). A segunda relaciona-se novamente com a importância das expectativas, enquanto estagiária. Aquilo que esperam de mim, o que vão pensar sobre mim e sobre o que digo, ganha importância, nesta fase em que me divido entre aquilo que penso e aquilo que é.

«O coordenador pede-me que leia o roteiro organizativo da auto-avaliação do ano passado e o relatório produzido e que lhe dê o meu parecer (...). - Parece-me que abrange um conjunto de aspectos importantes a serem avaliados, contudo (tento lançar a “isca”) parece-me importante que mais do que apresentar os resultados, se reflecta sobre eles (...). O que estará ele a pensar sobre o que disse? estou a observar a sua reacção...» (NT: 27 de Outubro de 2009)

Eis um momento em que decidi tornar um pouco evidente a minha resistência que, como referi, muitas vezes ocultei. Dado o meu estatuto de estagiária, decido mais tarde e definitivamente por manter uma atitude de preservação, pois estou no «*terreno deles*» e preciso de me integrar no grupo, ser aceite pelo *outro*. Preciso de conhecer bem o terreno, as pessoas para tentar perceber onde, quando e com quem poderei sugerir eventuais mudanças.

Neste seguimento, quando chega o momento da reunião da auto-avaliação, opto por não ser a primeira a tomar a palavra para perceber quais os contornos pelos quais abordam a questão da avaliação. Interrogava-me se haveria espaço para abordar as questões que tinha pensado aquando a preparação da reunião, não obstante, rapidamente percebo que, efectivamente, não há muita autonomia, pois segue-se o modelo e as regras estipuladas.

«Pegamos no exemplar do questionário de satisfação para colaboradores e lemos em voz alta as categorias/critérios que o modelo propõe, discutindo aqueles que eram passivos de ser incluídos no nosso questionário e/ou aqueles que mereciam uma adaptação» (3 de Novembro de 2009)

À medida que se discute os vários critérios vou percebendo que em algumas dimensões as opiniões não são muito positivas, o que me motiva a partilhar com a equipa que, melhor do que fazer constatações, seria perceber a razão que as produzem. Note-se que a concepção de avaliação presente nesta reunião não é a avaliação para a melhoria e construção de sentido, mas a avaliação de controlo que «segue uma lógica analítica de

decomposição de uma realidade em elementos distintos uns dos outros» (TERRASÊCA, 2002:202). Assim sendo, e indo de encontro aos pressupostos de Vial (cit. in TERRASÊCA, 2002) sugeria potencializar o “resto”, importante para revelar o oculto e que a lógica de controlo não circunscreve. Contudo, ouço por um lado palavras de resistência e vejo, por outro, um “encolher de ombros” que me revela que as coisas não são tão pacíficas como as julgo.

Além disto, discutimos também as datas para definir no cronograma o momento da aplicação dos questionários, bem como o tratamento dos seus dados e elaboração do relatório final. Assim, num modelo que perfilha dez passos para a realização da auto-avaliação, ficamo-nos apenas pelo passo da produção estatística dos resultados (passo 6 incompleto, pois devido a outros factores não foi elaborado o relatório sobre esses resultados), obtidos unicamente através do Questionário de Satisfação para os Colaboradores.

Sessão de Formação sobre a Metodologia CAF: a desmistificação

Em meados de Maio, tive oportunidade de estar presente (já enquanto colaboradora do CNO), em conjunto com uma colega formadora da área de “Cidadania e Profissionalidade”, na sessão de formação sobre a *Auto-Avaliação dos Centros Novas Oportunidades*, promovida pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), no Porto, nomeadamente, pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP). O objectivo desta sessão, liderada pela equipa da UCP (FEP) responsável pela coordenação e acompanhamento da auto-avaliação dos CNO’s, assentava num primeiro esclarecimento sobre a metodologia CAF (utilizada também pela própria equipa coordenadora), bem como na partilha, com os demais profissionais presentes, dos princípios que consideravam fundamentais no processo de auto-avaliação que estavam a coordenar.

Não acho demais salientar que a minha ida a esta formação, pelos vários motivos que tenho vindo a enunciar, foi acompanhada de um conjunto de estereótipos e pré-conceitos relativos ao modo como as avaliações tendencialmente se desenvolvem na prática. Deste modo, face à realidade “desencantada” que me tinha vindo a deparar, estava certa que esta sessão de formação apenas iria confirmar esse desencanto, suscitando em mim, inclusive, uma ligeira presunção.

Durante a sessão de formação comecei por perceber que afinal a metodologia CAF é muito mais complexa do que inicialmente imaginei, chegando mesmo ao fim da sessão com muitas das minhas ideias iniciais desmistificadas.

O Projecto CAF no CNO da Metamorphose

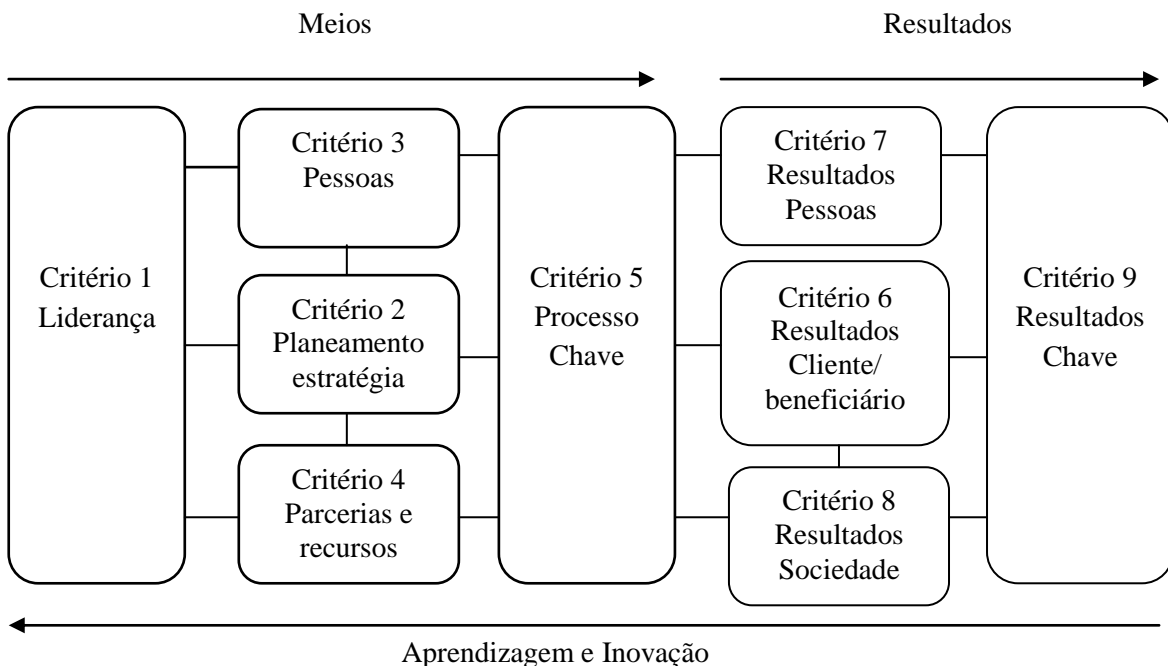
Como há pouco exemplifiquei no Quadro I, a metodologia CAF tem por base 10 passos para pôr em prática a auto-avaliação de uma organização. Mais do que isso, no “Guião de Auto-Avaliação” para cada passo há um conjunto de itens que ajudam a compreender o que se pretende com o passo em questão. Se inicialmente, e como o referi em páginas anteriores, encarava isto como uma forma estrita de controlo que inibia uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos, hoje olho para essa estrutura não como um instrumento rígido limitativo, mas antes como uma planificação que é suficientemente flexível e passível de ser alterada e adaptada a cada contexto. Tendo como exemplo o 5º Passo *Realizar a Auto-Avaliação*, o mesmo não refere de que modo se vai processar a auto-avaliação, que instrumentos utilizar ou em quanto tempo; pelo contrário, alerta mesmo para a dificuldade em «sugerir um período ideal para o processo de auto-avaliação uma vez que existem inúmeras variáveis em causa», acrescentando que a «auto-avaliação é um processo único pelo que esta descrição [contida no guião] deve ser entendida como uma inspiração (...) e não como um manual prescritivo para o processo» (Guião de Auto-Avaliação). Assim, cada centro e cada equipa deve decidir o modo como se vai organizar e agir. Corroborando CASTRO-ALMEIDA et al (s/d:124) «não existe um modelo universal de condução dos projectos, uma espécie de “pronto-vestir” da acção e, por isso, cada projecto deve encontrar as respostas mais adequadas para a sua realização».

Um dos aspectos realçados pela equipa na sessão de formação e, com o qual me identifiquei de imediato, pois outrora já tinha pensado nesta questão, foi o de «*pensar para que se quer a auto-avaliação*» antes de iniciar o processo propriamente dito; «*para quê avaliar?*», «*o que se vai ganhar com a auto-avaliação?*» eram questões destacadas na sessão pelos elementos que lideravam a formação, questões essas que tive a preocupação de transmitir e ressaltar quando partilhava com a equipa do CNO as informações obtidas na sessão. No fundo, o objectivo da equipa da sessão de formação era fazer-nos reflectir sobre a funcionalidade da avaliação, realçando que esta devia fazer parte da cultura da organização, visando, tal como destaca FERRÃO (2000:31), «a

consolidação de práticas de diálogo favoráveis à auto-avaliação, à mudança, à concertação de posições (...)».

O que está aqui em jogo é olhar para a auto-avaliação como um dispositivo de melhoria para o desempenho dos CNO's, criando uma dinâmica de reflexão interna, diálogo e partilha entre os colaboradores ao longo de todo o processo. Para isto, é fundamental mobilizar métodos de “investigação” que nos permitam aceder ao cerne das questões, dentro de cada critério. O esquema seguinte mostra os critérios a serem avaliados.

Esquema 3: Sugestão de critérios a serem avaliados.



Como se pode verificar, a auto-avaliação passa quer pelos resultados, quer pelos processos/meios conducentes a esses resultados, sendo que para cada critério existe um conjunto de sub-critérios com os respectivos indicadores. Não querendo entrar nos pormenores de cada critério, quero salientar que reforçamos (eu e a colega formadora de “Cidadania e Profissionalidade”), ainda que por outras palavras, que para levar a cabo uma avaliação baseada num processo contínuo de investigação e reflexão, como a CAF prevê, é necessário mobilizar metodologias que nos permitam «incidir na “estrutura profunda” dos conhecimentos e convicções que estão na base das (...) formas de actuar» (BOLÍVAR, 2003:60). Assim, se para os critérios de resultados se podem usar metodologias de carácter mais quantitativo, para os critérios de meios são essenciais metodologias com pendor mais qualitativo, como as entrevistas, focus-group, debates,

reuniões, análise de conteúdo, etc., uma metodologia «que envolve uma dialéctica contínua de interacção, análise, crítica e reanálise» (Alaíz et al, cit in LEITE et al, 2006:30), o que exige uma verdadeira implicação por parte de todos os actores do CNO. “Disponibilidade e muito trabalho”, “tirar os problemas debaixo do tapete” foram algumas expressões utilizadas pela equipa de coordenação da UCP e por nós transmitidas à equipa do CNO.

Importa referir que, a par do trabalho desenvolvido em cada centro, as equipas dos CNO’s reúnem periodicamente com equipas de outros CNO’s para a partilha do trabalho que estão a desenvolver, bem como para a partilha de dúvidas e discussão sobre dificuldades/facilidades, sentidas ao longo do processo de avaliação. Essas reuniões, dependendo da zona geográfica são mediadas por uma consultora – *Consultora do Cluster* – que se mantém a mesma para o seu grupo, ao longo de todo o projecto, e cuja função consiste essencialmente em apoiar as equipas do terreno a identificarem problemas, em alertar para determinados riscos e monitorizando, no fundo, todo o processo. Na verdade, estas reuniões, assim como o diálogo e reflexão partilhada que pretendem incutir revela a função participativa deste processo de avaliação, cujos resultados não ficam reservados nas instituições ou mesmo apenas nas entidades financiadoras e/ou reguladoras dos CNO’s, mas são antes restituídos aos demais actores que participam no projectos para serem, de forma colectiva, debatidos e reflectidos criticamente (CASTRO-ALMEIDA et al, s/d).

Posto isto e como mencionam LEITE et al (2006) encontra-se «muitas vezes no interior [das] instituições fortes resistências e muitas dificuldades de vir a ser praticada (...) uma cultura de colaboração plena». No CNO, de facto, a primeira reacção foi de alguma resistência:

«Tanto trabalho!! (...) Como é que vamos conseguir conciliar com o trabalho que temos aqui? (...)» (NT: 20 de Maio de 2010)

Ora, aqui retomo a questão há pouco levantada (mas não desenvolvida) que se prende com a predisposição dos profissionais para o envolvimento numa prática reflexiva partilhada. Essa predisposição muitas vezes não existe quer pelos motivos expressos no excerto, quer por outros relativos ao “desconforto” em analisar e dialogar sobre os disfuncionamentos das acções desenvolvidas, pois como nos diz MONTEIRO (2000:140) «poderá conduzir a significações contraditórias face a uma mesma realidade». Evitar o «confronto com o nosso colega de trabalho», o não querer «conflitos» são

comportamentos que revelam “o quadro interpretativo” em que se situam os profissionais, não assumindo a função formativa da avaliação, concebendo, pelo contrário, o “ruído”, as perturbações e o conflito como patologias que destabilizam o funcionamento da instituição. Face a isto, tento enfatizar a importância de estarmos dispostos a melhorar, saber receber críticas e reflectir abertamente sobre elas, pois de outra forma não será possível discutir os problemas existentes. Hoje, concordo inteiramente com LEITE et al (2006) e mesmo BOLÍVAR (2003), quando referem que os projectos de mudança trazem consigo fortes resistências e implicam competências da ordem da inteligência emocional para combater e resistir à barreira do “conservadorismo institucional”, que nos dá tantas vezes segurança e previsibilidade.

Apesar de tudo, a auto-avaliação do CNO está a ser desenvolvida e, enquanto colaboradora do CNO, estou a assumir por iniciativa própria, em conjunto com a colega formadora, a co-coordenação do projecto (uma vez que ambas acompanhamos desde início a metodologia CAF). Nesta função, estamos encarregues de ser as porta-voz nas reuniões de *cluster*, pondo em comum o trabalho até à data realizado, bem como a partilha de dúvidas e problemas que nos são levantados no projecto de auto-avaliação. Paralelamente, fazemos a mediação das reuniões existentes no próprio CNO, assim como a sistematização e organização da informação que vai sendo produzida, assegurando, desta forma, a existência de um fio condutor.

Não será forçoso reconhecer que a minha participação neste projecto de auto-avaliação está-se a revelar importantíssima para a construção da minha profissionalidade, enquanto Licenciada em Ciências da Educação. Dentro do domínio da avaliação, o mais interessante de vivenciar é o cruzamento das perspectivas teóricas, dos modelos ideais que vamos criando no nosso imaginário com a prática quotidiana do terreno que, na sua riqueza e complexidade, nos obriga a reflectir, a reestruturar, a reconstruir concepções.

Esta experiência tem sido de facto fundamental, pois permitiu-me desconstruir alguns estereótipos adquiridos ao longo da formação académica. Se outrora considerava a “planificação”, a “estrutura”, os “passos” como indícios irrefutáveis de controlo, hoje considero que, na sua flexibilidade e abertura para a gestão da imprevisibilidade, são um benefício na medida em que permitem orientar as acções a desenvolver, não perdendo de vista os seus objectivos. O que importa de facto reter é que «os planos não devem ser considerados como coisas fixas ou estáticas, mas sim como algo flexível, sujeito a possíveis reformulações» (BOLÍVAR, 2003:64), tal como sucedeu com a metodologia

CAF em que, além da utilização adaptada do questionário sugerido, iremos mobilizar outros instrumentos metodológicos não contemplados, assim como não seguimos estritamente os “passos” enunciados no Quadro I, ultrapassando aqueles que não se revelavam importantes no nosso contexto. Além disso, e apesar da CAF ter subjacente os conceitos da *Gestão da Qualidade Total* ou dos *Resultados Excelentes* que nos impelem a questionar o termo *qualidade* ou *excelência*, considero importante que os mesmos não devam constituir impedimento para conceber uma auto-avaliação num registo de «construção permanente e continuamente inacabada num movimento perpétuo de ir e vir (...)» (ARDOINO e BERGER, 1986:4). Apesar desses conceitos, e como já referi em páginas anteriores, terem como princípio a orientação para os resultados, não significa que na prática o mesmo aconteça, ou apenas sejam valorizados os resultados. Reportando-me à minha experiência e como evidenciei no Esquema I, a metodologia CAF prevê os critérios de resultado, mas também os critérios de meio, ou seja, os processos que conduzem a esses resultados e que são fundamentais serem bem discutidos e reflectidos colectivamente para se caminhar para a melhoria. Nesta ordem de ideias, se os processos são de facto importantes para incidir, como diria Bolívar, na “estrutura profunda” da instituição, os resultados não deixam de o ser, uma vez que permitem «aperfeiçoar a sua organização e funcionamento» (LEITE et al, 2006:28). Para reforçar esta concepção, não considero demais mencionar Vial (cit. in TERRASÊCA, 2002:199) a respeito da sua concepção de avaliação da qual partilho; segundo ele a avaliação

«é constituída, por um lado pelos procedimentos de controlo capazes de medirem e explicarem as realidades e que delas apreendem aspectos objectáveis e parcelares e, por outro, por processos de avaliação, propriamente dita, que tendem a apreender os fenómenos na sua complexidade, considerando que há neles um sentido a desvendar e também a construir (...) necessitando de um conjunto de processos mais capazes de uma visão holística e de dar conta da singularidade dos fenómenos».

Uma das críticas que poderia apontar à CAF seria eventualmente o facto dos critérios, sub-critérios e indicadores terem sido elaborados previamente, o que implica que todos os CNO's que desenvolvam a sua auto-avaliação com base na metodologia CAF a orientem segundo os mesmos critérios pré-definidos. Não obstante as questões ético-metodológicas que isto poderá levantar, convém salientar que para cada critério, sub-critério e indicador existe sempre uma alínea a referir o seguinte: “Sugestão CNO”, o que, do meu ponto de vista, mostra que a elaboração desses mesmos itens não se encontra fechada, mas sim aberta a novas sugestões.

2. A etapa de Diagnóstico e Encaminhamento - As dificuldades do acto de decidir

Após a entrada no terreno e a tomada de consciência da realidade profissional, paralelamente a outras actividades fui acompanhando e desenvolvendo o trabalho de diagnóstico e encaminhamento dos adultos que recorriam aos serviços do CNO. Numa fase inicial comecei apenas por acompanhar de perto as actividades desenvolvidas pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, com o intuito, como já referi, de observar com maior pormenor as tarefas a elas inerentes para mais tarde poder vir a realizá-las.

Foi importante nesta fase a forma acolhedora como fui recebida por parte da equipa do CNO na sua predisposição para que observasse as suas sessões e/ou outras actividades relevantes:

«Oh Viviana era mesmo contigo que queria falar. Na quinta-feira da próxima semana vai haver uma sessão de Acolhimento, se quiseres podes estar presente (...)» (NT: 27 de Outubro de 2009)

Esta era uma oportunidade para começar a acompanhar desde início a fase de diagnóstico e encaminhamento que antecede o processo de RVCC e que inicia precisamente com a sessão de Acolhimento. Chegado o dia, noto a necessidade que tenho de observar o “como se faz”, “o que se diz” para apropriar-me do “saber-fazer”. Do ponto de vista da construção da minha profissionalidade, a valorização dos saberes práticos/técnicos revelam-se importantes, pois permitem-me «aprofundar e enriquecer esquemas que têm o seu fundamento na teoria científica» (CANÁRIO, 1997:50), possibilitando o desenvolvimento de competências práticas que me darão maior segurança no exercício profissional das Ciências da Educação.

Mas voltando ao Acolhimento, nesta fase, além de se apresentar e explicar quais as ofertas formativas existentes para a conclusão da escolaridade, fornece-se também informações mais concretas relativas ao processo de RVCC, esclarecendo eventuais dúvidas e distribuindo, no final, uma *Grelha de Motivações e Competências* a ser preenchida pelos adultos. Este instrumento é útil para a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento adquirir algumas informações sobre os adultos e preparar as entrevistas, que dão seguimento à fase de Acolhimento.

Ainda enquanto estagiária, tive também oportunidade de observar algumas entrevistas e mais tarde realizá-las, inclusive. Aquando a realização da primeira entrevista senti-me, à semelhança de outras situações, um pouco ansiosa, pois seria a primeira vez

que teria um contacto directo com os adultos com uma responsabilidade maior. Como estratégia para ultrapassar alguma insegurança, recorri à elaboração de um guião para me orientar na colocação das questões e não perder o fio condutor da entrevista. Porém, rapidamente percebi que, dada a minha inexperiência, falta de técnica e mesmo de algum nervosismo, a dependência que tinha do guião fez-me cair nas armadilhas que por vezes encerra, tentando retomar a ordem da estrutura do guião, quando o adulto “saltava” de assunto, interrompendo por vezes o seu raciocínio.

«Senti que no decorrer da entrevista não estava muito segura e a ordem como a estruturei não foi a melhor (...)» (NT: 24 de Novembro de 2009)

Em boa verdade, o problema não se coloca na ordem, mas antes no “espírito de ouvir” e perceber a pertinência da informação transmitida pelo adulto, deixando fluir o assunto quando está relacionado com o tema previsto, ainda que não siga estritamente a ordem pré-definida. Caso contrário, como decorreu na entrevista que realizei, na preocupação em seguir o guião, afastei-me um pouco do objectivo primordial que consiste, entre outros, na exploração aprofundada das várias competências adquiridas nos vários contextos sociais.

«Percebi que é necessário explorar bem o que os adultos realizavam nas suas actividades profissionais para perceber algumas competências adquiridas, bem como alargar esta exploração a outras dimensões (...) é preciso esmiuçar.» (NT: 24 de Novembro de 2009)

Não obstante estes erros de “entrevistadora principiante”, um aspecto que procurei valorizar nas seguintes entrevistas foi ir ao encontro dos sentidos que os adultos entrevistados possuem sobre as coisas, permitindo que o entrevistado «possa exprimir a própria “realidade” na sua linguagem, com as suas características conceptuais e os seus quadros de referência» (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2005:75). Isto permitir-me-ia obter informações mais precisas e úteis para o processo de diagnóstico dos adultos.

Após a realização das entrevistas - que incluía, na parte final, a administração de uma prova de aferição de nível básico ou secundário, dependendo do nível a que o adulto se candidatasse - a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento questionava-me sempre sobre a minha opinião acerca do adulto em questão.

«Parece-me que uma das adultas revela mais dificuldades. Relativamente ao adulto parece-me que poderá integrar o grupo – respondo. (...) Mas digo-lhe que sinto alguma dificuldade em ajuizar só através de uma entrevista e do material preenchido se o

adulto reúne condições para integrar um grupo ou não» (NT: 14 de Dezembro de 2009)

O processo de selecção de adultos para o processo de RVCC revela-se ao longo do estágio, e ainda actualmente, enquanto Técnica responsável pelo diagnóstico e encaminhamento, uma dificuldade: que requisitos efectivamente orientam a selecção dos adultos? É uma questão que me acompanham ainda hoje e para a qual não tenho uma resposta definida. Esta e outras interrogações acentuam-se quando me confronto, já enquanto colaboradora do CNO, com a seguinte situação:

Um adulto inscrito no nosso CNO pretende obter o 9º ano através do processo de RVCC. Passada a sessão de acolhimento, realizo-lhe uma entrevista e por, fim, administro-lhe a prova de aferição de nível básico. Enquanto o adulto realiza a prova de aferição tomo nota no campo das “observações” do Registo de Dados (ficha onde se regista a informação resultante da entrevista) que o «adulto revela muita motivação para aumentar a escolaridade; revela perfil para realizar o processo de RVCC, pois demonstra uma experiência profissional vasta; demonstra capacidade em manter uma conversa fluente.». No entanto, após a leitura da prova de aferição já realizada, constato que o mesmo dá muitos erros ortográficos. Perante isto, surge-me a dúvida se, nestas circunstâncias, o adulto continua a reunir condições para fazer o processo. O adulto, dada alguma urgência que possuía na obtenção do certificado, uma vez que queria mais uma “ferramenta” para fazer face às exigências do mercado de trabalho, tinha preferência pelo RVCC. Contudo, após partilha da dúvida com a anterior Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e esta ter visto a prova de aferição, a mesma refere que definitivamente um adulto que revela tantos erros ortográficos não tem condições para realizar um processo de RVCC, sendo que o mais indicado seria realizar primeiro uma modular certificada de 25h na área de Linguagem e Comunicação para adquirir mais formação neste campo e só posteriormente integrar a modalidade de RVCC.

Ora este momento levou-me a reflectir sobre a importância da escrita no momento da selecção dos adultos para o processo de RVCC. Será a capacidade de escrita um factor eliminatório na selecção dos adultos? Quem são os admitidos e os excluídos?

No momento em que me deparei com esta situação, apesar da dúvida inicial que me invadiu e mesmo após ter ouvido a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, considerava que aquele adulto, que viria mais tarde a ser encaminhado para um curso EFA, teria capacidades para realizar o processo de RVCC, pois evidenciou, no decorrer da entrevista, possuir um conjunto de competências inerentes ao leque das actividades profissionais desenvolvidas até então. Como informar a um adulto que não poderá integrar um grupo de RVCC, pois não possui determinada competência? E será legítimo excluir um adulto do processo de RVCC quando reúne todas as condições necessárias,

excepto a da escrita? Em boa verdade, se inicialmente tinha uma resposta imediatamente negativa a esta questão, hoje (mesmo desempenhando o papel de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento) considero esta questão muito complexa, tendo muitas interrogações e dúvidas quanto à decisão mais correcta.

Reflectir sobre esta questão reclama abordar a problemática da literacia, uma preocupação subjacente ao processo de RVCC. Este, sendo um processo de *reconhecimento* de competências, visa, não *ensinar*, mas *reconhecer* competências adquiridas que passam, entre muitas outras, pela capacidade da expressão escrita. Como realçam TEIXEIRA e FONTES (1996:349) «na literacia não está já só em causa a aquisição das competências de leitura e escrita, mas fundamentalmente (...) no modo como estas são exercidas (...) face às necessidades de uma realidade vivida e experimentada». Por outras palavras, não é suficiente possuir as competências, mas sim saber usá-las nos vários contextos que a vida reclama e, de certa forma, esta é uma das dimensões que o processo de RVCC pretende avaliar, dentro da unidade de competência-chave “Linguagem e Comunicação”: a produção de textos. Porém, e não menosprezando este argumento, não serão esses “letrados” pertencentes a um universo cultural e social que, em tempos, tiveram condições de responder à cultura escolar? Admitindo esta hipótese, serão esses adultos que hoje recorrem aos serviços dos Centros Novas Oportunidades? Nesta ordem de ideias, considero estarmos perante um paradoxo, pois, se por um lado não é ético profissionalmente certificarmos adultos com o 9º ano que não possuam competências de literacia na sua expressão escrita, por outro, o tipo de população inscrita nos centros é, na sua maioria, pertencente às classes populares com baixas habilitações escolares, que experimentaram um abandono precoce da escola, devido às diversas circunstâncias da vida, situação essa que afastou progressivamente as pessoas da socialização com a leitura e a escrita. Corroborando TEIXEIRA e FONTES (1996:354) «a vida profissional, para além do estritamente necessário à mecânica diária do seu desempenho, pouco [exige] no que às competências de literacia se refere». Hoje, naturalmente, os adultos revelam graves dificuldades no uso dessas competências. Como lidar então com a tensão entre o campo político das Novas Oportunidades que visa certificar os adultos que na devida altura não tiveram condições para prosseguir os estudos, com o campo pedagógico que exige rigor e qualidade nas práticas quotidianas? Na verdade, as competências de literacia são hoje fundamentais e necessárias ao exercício da cidadania, no acesso à cultura e mesmo ao emprego, de modo que negligenciar a expressão destas competências no processo de RVCC será talvez contribuir para a

exclusão dos adultos nos vários contextos sociais. Porém e insistindo de novo no paradoxo, se isto não deixa de ser verdade, também é verdade que, no CNO, nos encontramos perante gerações mais velhas que trazem consigo conhecimentos diferentes dos de hoje; como salienta CAVACO (2002) se a comunicação de hoje se baseia no suporte escrito quer nos meios rurais como urbanos, outrora o suporte privilegiado era a oralidade, que deixou marcas nos adultos dos dias de hoje.

Uma resposta alternativa para estes adultos, que revelam dificuldades na expressão escrita, é encaminhá-los para modulares certificadas, mas será que isto resolve o problema? Um adulto que esteja afastado do contexto escolar há muitos anos e cuja actividade profissional não exige competências de escrita, será que uma pequena formação de 25 ou mesmo 50 horas munirá o adulto das competências necessárias (e que inicialmente não possuía) para realizar o processo de RVCC? Em boa verdade e compreendendo a intenção subjacente aos encaminhamentos para modulares certificadas, considero que esta alternativa, em vez de ser uma resolução para o problema, seja uma forma de o camuflar. No tópico seguinte, na enunciação do confronto real com este problema, aquando a orientação de processos de RVCC, farei referência ao meu entendimento sobre o modo como esta questão poderá ser ultrapassada.

Queria ainda salientar relativamente ao processo de selecção dos adultos que este, além da questão da literacia, é também influenciado por uma outra dimensão: as metas. As metas quantitativas estipuladas para cada CNO exercem uma pressão muito grande nas equipas técnico-pedagógicas.

«O José põe a equipa a par dos resultados atingidos no biénio 2008/2009, informando sobre as novas metas para o novo biénio.» (NT: 19 de Janeiro de 2010)

Enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, além de ter de lidar com os dilemas até agora enunciados, tenho de conseguir um equilíbrio entre as metas e a qualidade do diagnóstico. Inicialmente enquanto estagiária esta questão não se colocava tanto. Porém, se inicialmente possuía um espírito crítico aguçado sobre a questão das metas, considerando que na prática não mereciam tanta importância pois pervertiam o princípio pedagógico de todo o processo de reconhecimento de competência, hoje, após a passagem para a condição de trabalhadora assalariada, a situação muda um pouco de figura. Apesar da consciência crítica sobre as metas prevalecer, na prática tenho e preciso, assim como toda a equipa, de actuar em conformidade com a preservação do posto de trabalho e da continuidade do projecto, aprovado bianualmente após análise das

metas obtidas. Deste modo, ser estagiária ou contratada coloca-me em posições muito distintas com “quadros de interpretação” algo divergentes, sendo que esta transição me permitiu perceber melhor o que é estar “do outro lado” e ter de responder às situações que nos são exigidas, com todos as dimensões e factores que se entrecruzam e que não são fáceis de gerir.

Do ponto de vista da construção da minha profissionalidade, a experiência sobre a fase de diagnóstico e encaminhamento que tenho vindo a reflectir revela-se marcante e muito enriquecedora. Ganha especial relevo a dimensão da responsabilidade que vivencio quando vou para o terreno.

«Durante a sessão de Acolhimento as pessoas iam colocando as suas dúvidas e dei por mim a pensar que passei de estagiária para Técnica de quem se espera que informe de forma clara os adultos e que saiba dar as informações precisas às questões que surgem. Sinto o peso da responsabilidade.» (NT: 25 de Janeiro de 2010)

O sentimento da responsabilidade é de facto algo que se acentua quando passo para colaboradora do CNO, porém é uma dimensão que se vem revelando desde o início do estágio e que, segundo CANÁRIO (1997) é fundamental para a aquisição do saber na acção. De facto, o ter a responsabilidade implica-nos mais na organização e execução do trabalho, pois esperam de nós um resultado efectivo. Quando temos de decidir se um adulto entra no processo de RVCC ou não, isso é responsabilidade e, do ponto de vista da profissionalização, é extremamente enriquecedor pois lidamos com um conjunto de dimensões (ética, moral, política, pessoal), que na formação não conseguimos perceber e que na prática ajudam a construir a nossa identidade profissional.

Além disto, a responsabilidade vai sendo acompanhada com uma crescente autonomia que se vai consolidando à medida que vamos ganhando auto-confiança nos saberes-fazer; como nos diz PERRENOUD (2002) «em algum momento terei de tomar decisões difíceis e não poderei me esconder atrás das autoridades ou dos especialistas» e isto também se revela importante na construção da profissionalidade, pois impele-nos para o desenvolvimento de estratégias que dêem resposta aos problemas e desafios que nos surgem. Muitas vezes, temos de lidar e enfrentar sozinhos os dilemas que nos surgem quer porque as referências pelas quais nos guiámos são, em determinados pontos, incoerentes (por exemplo a ANQ), quer por esperarem de nós respostas que são da responsabilidade no nosso cargo. Porém, é gratificante quando tomamos consciência da

evolução conseguida enquanto estagiários ou profissionais, resultante de todo o esforço e dedicação.

3. Orientar Processos de RVCC

Uma outra actividade que tinha interesse em explorar minuciosamente era o processo de RVCC, pois até à data tinha apenas umas noções superficiais do seu funcionamento. Inicialmente comecei por observar sessões levadas a cabo pelos Técnicos/Profissionais de RVC e pelos formadores/as com o intuito de aprender o “saber-fazer”. Tinha conhecimento que estes profissionais trabalhavam no processo de RVCC, porém, na verdade, não sabia bem quais eram as suas funções na prática, sendo que a minha preocupação primordial seria observar detalhadamente os seus papéis, o que diziam, o que faziam e como faziam, para mais tarde saber desempenhar as mesmas tarefas.

«A sessão inicia e a Técnica de RVC apresenta-me ao grupo enquanto estagiária (...) estou atenta à forma como inicia a sessão, à sua postura, às questões que coloca, como fala e explica (...) para mim tudo isto é importante para perceber como se faz» (NT: 20 de Outubro de 2009)

Note-se que esta preocupação tem-se revelado principal em todas as actividades que vou desempenhando e que tenho vindo a anunciar ao longo do trabalho. Em boa verdade, esta necessidade de *aprender a fazer* revela-se imprescindível no processo de construção da profissionalidade e que se traduz «num processo pragmático, coincidente com a utilidade prática, onde a imitação e a repetição são mecanismos essenciais» (Frazão-Moreira, cit in TEIXEIRA e FONTES, 1996:316).

Além desta preocupação com a observação do trabalho dos profissionais e da própria dinâmica das suas sessões, estava ainda atenta às dificuldades que os adultos iam manifestando, para mais tarde poder reflectir sobre essas mesmas dificuldades e desenvolver estratégias para as tentar colmatar.

«os adultos referem que sentem dificuldade em encadear os temas, pois os formadores não querem muitos títulos (...) Uma adulta pergunta-me baixinho se a próxima sessão é dia “X”, pois ainda não entendeu bem “este horário” (cronograma)» (NT: 20 de Outubro de 2009)

Mais tarde, e já enquanto colaboradora do CNO, viria a consultar os registos feitos durante o estágio. Tive a preocupação, logo na primeira sessão do grupo de nível básico de que fiquei responsável, de evitar os “erros” que tinha detectado ao longo da observação. Deste modo, procurei, entre outros aspectos, tecer algumas considerações sobre possíveis formas de organizar o portefólio, salientando que, independentemente da organização que iriam dar ao seu portefólio, o mais importante seria articular os temas entre si para dar um carácter contínuo à narrativa. Contudo, percebi à medida que ia acompanhando e orientando o desenvolvimento dos seus portefólios que se alguns conseguiam articular e encadear muito bem os temas, outros revelavam de facto imensas dificuldades. A minha intervenção na resolução deste problema não pôde passar da tentativa de explicar e demonstrar, com exemplos concretos de escrita, o que se pretendia quando pedíamos que fizessem uma articulação dos temas e, no fundo, do texto que iam produzindo. Porém e reconhecendo que as dificuldades demonstradas pelos adultos se prendem com a fraca capacidade de escrita (problema que merece tempo na sua resolução), no meu ponto de vista, entendo que a questão poderia ser ultrapassada ou minimizada, em primeiro lugar, revendo os valores das metas impostas que influenciam, limitam e pervertem a prática dos profissionais e, em segundo lugar, não descurando nunca o eixo principal de reconhecimento e de reflexão crítica sobre a história de vida, articular, ao longo do processo, sessões quer de carácter expositivo, quer de realização de exercícios práticos que permitissem colmatar dificuldades patentes nos adultos, sendo que o factor “tempo” não poderia ser uma condicionante, como actualmente o é (dado a pressão das metas). Dirá o/a leitor/a que estarei a introduzir uma vertente mais escolarizada ao processo de RVCC contraditória à lógica que o processo originalmente prevê. Não obstante, perante as dificuldades debatidas na prática, considero importante trabalhar as bases ou pré-requisitos que muitos adultos demonstram não possuir, principalmente no domínio da escrita e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Permito-me fazer referência a AUSUBEL (2003) e sua *Teoria sobre Aprendizagem Significativa* da qual partilho a ideia de que o conhecimento evolui quando existe uma estrutura cognitiva prévia que contenha os conceitos, ideias e preposições necessárias para interiorizar novos conhecimentos. Assim, ao serem detectadas dificuldades de ordem básica nos adultos que se inscrevem nos CNOs, poder-se-ia, como uma forma de complementar o processo de reconhecimento de competências, desenvolver estratégias que permitissem trabalhar os pré-requisitos ou bases em falta e,

desse modo, permitir que os adultos certificados saíssem mais capazes nos domínios em que inicialmente tinham maiores dificuldades.

Toda esta questão está directamente ligada com o que foi abordado no capítulo anterior – a dimensão da literacia. O que se verifica, no que toca à expressão escrita, não é a ausência desta competência, mas sim na capacidade de a saber usar nas várias situações que a vida exige, neste caso, para a realização do processo de RVCC. Não ignorando todas as questões e paradoxos levantados no capítulo anterior, neste capítulo, por espelhar uma fase em que pude comprovar através dos portefólios esta dificuldade dos adultos (uma vez que estou no papel de Técnica de RVC e não de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento), senti-me impelida de ir mais além do que o mero plano retórico e pensar em possíveis intervenções para resolver ou minimizar o problema. Contudo, quando penso em possíveis soluções, como a que mencionei, relembro de imediato alguns contra-argumentos utilizados frequentemente por elementos da equipa técnico-pedagógica difíceis de objectar e que tornam toda esta questão ainda mais complexa.

«O RVCC é um processo de reconhecimento e não de ensino»

«Parte-se do princípio que os adultos já têm as competências, apenas temos de as reconhecer e validar»¹⁵

Na verdade e se nos reportarmos aos termos legislativos, este processo visa de facto «o reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional» (Portaria nº 1082 – A/2001). Contudo, na minha opinião, assumir esta definição tal e qual como nos é exposta não é suficiente, uma vez que no terreno a prática não é tão linear, no sentido que no processo de RVCC são muitas vezes admitidos, devido à pressão das metas quantitativas, adultos que não reúnem o perfil mais indicado.

Retomando as preocupações que manifestava enquanto Técnica de RVC “principiante”, gostaria de salientar a necessidade que tinha, à semelhança dos momentos iniciais das entrevistas, da planificação quer das acções mais burocráticas, quer das próprias sessões de RVC que daria início em breve.

«Estruturo todas as tarefas a realizar para deixar o dossier técnico-pedagógico preparado e organizado (...). Elencar as tarefas que tenho de fazer torna-se para mim mais fácil, pois posso gerir o tempo de trabalho de

¹⁵ Afirmações comuns feitas por alguns profissionais do CNO.

forma mais assertiva e realizar as tarefas de forma ordenada, sem correr o risco de me esquecer de alguma coisa. (...) A minha preocupação deu lugar à forma como iria dinamizar a primeira sessão.» (NT: 1 de Fevereiro de 2010)

No fundo revejo-me um pouco na imagem dada por PERRENOUD (2002:18), ainda que a respeito dos professores principiantes que necessitam de “receitas” e certezas para «dominarem as situações educativas básicas». Na verdade, o ter tudo previamente organizado e estruturado tornava-me mais confiante para desenvolver as tarefas que me estavam incumbidas.

Dinamizar a primeira sessão de RVC era uma outra preocupação, como refiro no excerto acima citado. Além de transmitir as várias informações necessárias para o funcionamento do processo, era minha intenção criar uma dinâmica a partir da qual o grupo se pudesse conhecer melhor, como também espelhasse uma parte do que era pretendido ao longo do processo de RVCC. Assim, decidi que, inicialmente, se reuniriam em pares onde um faria a apresentação do outro e vice-versa, para, num segundo momento, fazermos um debate sobre um tema polémico da actualidade previamente escolhido por mim: “Casamento entre Casais Homossexuais”. Mais do que se posicionarem numa perspectiva, o importante seria justificarem com argumentos a sua posição, numa relação de respeito para com o outro. O meu papel seria de moderadora do debate.

O debate permitiu que os adultos exprimissem o seu ponto de vista e sendo um tema que permite posições diversas, facilmente disparou por parte de alguns preconceitos cerrados relativos aos casais gays. Não sendo a intencionalidade aqui explanar sobre o tema, o que pretendo salientar é que o exercício dos adultos terem de explicitar os seus argumentos permitiu-me, enquanto mediadora de debate, tornar essas explicitações objectos de reflexão retirando o máximo de contributos para, no fim, levá-los a compreender o que se pretende com a metodologia das Histórias de Vida. Se este debate me permitiu perceber um pouco os seus auto-entendimentos, compreender uma parte da dimensão existencial que se manifesta nos seus quotidianos, as suas Histórias de Vida permitem «compreender como os indivíduos percebem as situações, quais as respostas que dão face aos acontecimentos da sua vida, como geram as relações interpessoais e intergrupais, sobre que valores constroem as suas relações com o mundo (Delory-Momberger, cit in CAVACO, 2002:42). Assim, na tentativa de mostrar o que é relevante no processo de RVCC, dei ênfase, ainda que por outras palavras, à importância da auto-reflexão, da tomada de consciência sobre si, sobre aquilo que os define enquanto pessoas, incitando-os, suportando-me em JOSSO (2002:51), à referência das «suas recordações

relativas a actividades, contextos e situações, pessoas significativas, acontecimentos pessoais, sociais, culturais ou políticos».

Contudo, esta perspectiva de formação auto-biográfica nem sempre é entendida pelos adultos da melhor forma quer por alguns não acreditarem nesta lógica de formação (aqui debatemo-nos com o “monopólio institucional da educação” mencionado na primeira parte sob a crítica de Illich) quer por subestimarem a sua própria história de vida.

«Eu quero é aprender (...) para mim não é válido, isto não é objectivo» (NT: 22 de Dezembro de 2009)

«(...) também se torna um bocado complicado este trabalho para quem tem uma história de vida simples» (23 de Outubro de 2009)

3.1) Trabalhar as Histórias de Vida: a importância da mediação dialéctica na fase do Balanço de Competências

Dando continuidade à minha função de Técnica de RVC nas sessões que se seguiram, compreendi como efectivamente, neste contexto, se “executa”, se me permitem o termo, o papel de mediadora educativa, que tinha tão bem debatido no plano académico.

Se é verdade que debruçando-nos sobre os “contras” do processo de RVCC confrontamo-nos com uma componente mais instrumentalizada, não deixa de ser, na minha opinião, que o mesmo, em certa parte, reflecte a influencia da componente mais emancipatória que Illich e outros autores projectavam sobre a educação de adultos – a valorização das experiencias informais e as redes de aprendizagem. Com este pano de fundo, reabilitar as experiencias de vida dos adultos não seria possível sem o exercício da mediação educativa sustentado, no meu ponto de vista, pela “mediação dialéctica”, usando o conceito de ALMEIDA et al (2007).

«à medida que vão pondo em comum o que já escreveram no portefólio vou tirando anotações (...). Noto que a minha preocupação é que eles reflectam sobre os assuntos (...) a infância de hoje não é a mesma de antigamente, o que mudou na sociedade? Qual o impacto dessa mudança na vida das pessoas? (...) Noto que é necessário uma certa flexibilidade mental para orientar e suscitar a reflexão crítica sobre os assuntos que os adultos levantam, pois cada vida é uma história de vida» (NT:10 de Fevereiro de 2010)

A *mediação dialéctica*, assente em transacções contínuas entre mim e o adulto, faz sentido na fase do balanço de competências, quando actuo não como uma facilitadora da aprendizagem, mas como alguém que “dificulte” a aprendizagem do adulto, questionando a realidade para que este supere a sua compreensão imediata. É necessário retirar os adultos desta posição confortável e fazê-los chegar a uma leitura mais complexa das situações da vida (*idem*, 2007). Aqui trabalhamos os assuntos que estão na ordem do dia dos adultos (tal como fazia Paulo Freire), pois é sobre as suas experiências que se pretende que desenvolvam uma “consciência crítica”, como uma forma, segundo JOSSO (2000), de desocultar o valor que atribuem ao que é “vivido” na continuidade temporal das suas histórias. É a relação pedagógica estabelecida, bem como as estratégias seleccionadas que vão permitir trabalhar o saber cultural dos adultos, levando-os a uma concepção menos imediata dos fenómenos que passaram nas suas vidas e, assim, possibilitar uma agir mais crítico. Como salienta Bonafe-Schmitt & Robert (2001) (cit in BONAFE-SCHMIT, s/d:10), «o ritual da mediação representa uma excelente ilustração [de uma] nova forma de justiça, que nós designamos de “justiça compreensiva” porque visa criar condições processuais para permitir a compreensão (...)». Enquanto Técnica de RVC terei de ter presente quer os adultos e seus conhecimentos, quer os saberes representados no Referencial de Competências-Chave, não sobrevalorizando estes, considerados como os saberes científicos, em detrimento do conhecimento quotidiano que os adultos trazem para as sessões, mas antes aproveitar a sua articulação para que perfurem os obstáculos cognitivos e irem mais além. Olhando numa perspectiva vygotskyana, a este “perfurar” está subjacente a existência de uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* onde os indivíduos confrontam os seus saberes com novos conhecimentos e trabalham cognitivamente para os consolidar. E é neste processo de consolidação que a mediação se faz sentir.

«Numa sessão individual, face ao conteúdo apresentado no Portefólio Reflexivo de Aprendizagem de uma adulta, tento fazer com que a mesma reflecta sobre as práticas de separação do lixo, sobre o impacto que um conjunto de acções locais tem a nível mais global. E porque é que antigamente as questões ambientais não eram tão reclamadas como nos dias de hoje? Que transformações ocorreram? Que implicações tiveram na sua vida?» (NT: 18 de Fevereiro de 2010)

Enquanto mediadora do processo de RVCC cabe-me assim fornecer aos adultos *andaimes* que os permitam explorar a Zona de Desenvolvimento Proximal e chegar a um acordo consigo próprios. Não obstante, na construção deste acordo «é necessário procurar tanto

os pontos de desacordo, quanto os pontos de acordo, porque não se trata de reduzir estes desacordos, mas de viver com eles, de encontrar um *modus vivendi* (Debarbieux, cit in BONAFE-SCHMITT, s/d:10). Neste processo de reflexão está de certo modo representada a concepção de Argyris e Schön abordada na primeira parte que nos diz que esta fase constitui um momento de aprendizagem. A aprendizagem não ocorre apenas por tentativas e erros, mas muito também pela reflexão crítica sobre a teoria, sobre o «modelo que orienta a acção», como escrevi. Neste exemplo em concreto, a adulta ao reflectir sobre o que está por trás do acto de separação do lixo, apoiando-se em pesquisas, leituras e posterior registo escrito, está sob um processo de aprendizagem em que vai tomar consciência crítica sobre uma série de aspectos que antes não tinha. Podemos também aqui encontrar a influência da concepção de Habermas, quando estimulamos os adultos para que reflectam criticamente e ganhem consciência sobre as suas experiências/acções, no fundo sobre os seus “auto-entendimentos” (distorcidos ou não), utilizando a teoria. É desta forma que as experiências de vida retratadas através da auto-biografia ganham significado e valor formativo.

Assim, voltamos ao conceito de *mediação dialéctica* que prevê uma situação de ensino problematizadora. É no decorrer das várias sessões de RVCC que os profissionais estimulam o adulto a pensar, a criar raciocínios por intermédio dos conhecimentos que tem disponíveis e, simultaneamente, leva-lo a perceber que existe formas mais complexas de interpretar a realidade. A criação de momentos de *conflito* (a criação da “*dificuldade*” que falava há pouco) é propositada para estimular o adulto a argumentar as suas ideias, ainda que por vezes haja, por parte deste, resistência e/ou bloqueios, pois «a problematização provoca “desconforto conceitual”, pois além de questionar os saberes iniciais dos [adultos] não lhes oferece respostas [imediatas] das questões que levanta, caracterizando-se em uma actividade pedagógica instigante» (ALMEIDA et al, 2007:155). Aqui vamos ao encontro da corrente humanista com os contributos de Rogers ao enfatizar o papel do educador no desenvolvimento de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, não só a nível intelectual, mas também a nível pessoal, principalmente nas sessões de grupo onde os adultos têm oportunidade de partilhar e discutir ideias, momentos que podem constituir “aprendizagens significativas”, tornando os adultos mais flexíveis na aceitação de percepções diferentes, ganhando maior auto-estima e autonomia para falarem em público, entre outras. Rogers realça o papel de “facilitador” do profissional; porém, ao contrário do que em cima mencionei, este “facilitar” é no sentido de «ajudar as pessoas a clarificarem as suas interpretações das

experiências» (FINGER e ASÚN; 2003: 64), o que serve de reforço para os adultos e é importante no papel do Técnico de RVC para que aqueles tenham a noção do caminho que estão a seguir e se o mesmo está correcto ou não.

A narrativa auto-biográfica que os adultos vão produzindo no Portefólio Reflexivo de Aprendizagem revela-se assim de extrema importância quer para os adultos, quer para os profissionais. Para os adultos, porque está subjacente a «preocupação de que (...) consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos» (JOSSO, 2002:17). Para nós profissionais, porque esta produção, que evidencia os resultados da «tensão dialéctica» criada entre o conhecimento dos adultos e os conhecimentos “científicos”, permite perceber o progresso do indivíduo.

Torna-se assim fundamental, num contexto onde as histórias de vida ganham relevância, que a mediação reconheça na subjectividade uma porta para ir ao encontro do sentido privado que os adultos fazem da sua experiência. Além disso, como denotam CORREIA e MATOS (1996), o exercício auto-biográfico tem uma dimensão projectual que vale a pena aprofundar, pois mais do que olhar para a narrativa como um mero discurso biográfico, os profissionais, mas principalmente os adultos devem buscar nela uma articulação com o presente e perceber e reflectir os traços difusos inscritos para a partir deles trabalhar o futuro. Assim, é a condição de protagonistas da sua formação que permite aos adultos reflectir sobre a sua história/contextualização anterior para a partir daí perceberem as suas competências.

É importante ao longo do processo de reconhecimento, que os profissionais assumam como propriedades das suas práticas a criação de condições para o estabelecimento de relações simétricas. Ou seja, tendo presente que a equipa pedagógica e adultos apenas dominam os seus saberes, espera-se que ambas as partes contribuam para a análise dos problemas - “inter-compreensibilidade” - (*idem*). Contudo e na verdade, esta pedagogia participada nem sempre é fácil de promover na prática, principalmente com adultos que se propõem realizar o nível básico correspondente ao 9º ano de escolaridade. Uma grande maioria, detentores de baixas qualificações escolares, revela, como já foi referido neste trabalho, dificuldades acentuadas em vários domínios, como o da compreensão e desenvolvimento da escrita e o de comunicação oral que acaba por condicionar a capacidade de reflexão abstracta e desenvolvimento de ideias/argumentos, esperados para a realização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem. Ora tais obstáculos exigem quer dos formadores, quer dos Técnicos de RVC uma

“elasticidade mental”, cuja dificuldade não passa pelo estimular uma reflexão que transcenda o imediato, mas antes pela capacidade de descer a um nível mais superficial, pela capacidade de decompor em fragmentos simples um raciocínio abstracto, para permitir que os adultos sejam capazes de se apropriar dos efeitos produzidos nos momentos de confronto.

Em jeito de conclusão e de uma forma geral, importa reter que, independentemente das inúmeras adversidades que possam surgir, a “mediação dialéctica” é (ou deveria ser, no meu ponto de vista) a base que regula todo o processo de RVCC, conferindo um movimento em espiral que, centrado na problematização de situações vai transformando progressivamente o conhecimento dos adultos.

Capítulo III
A Construção de um Sentido de Profissionalidade – Reflexão Final

Chegada à fase final deste trabalho, considero importante reflectir um pouco sobre as actividades desenvolvidas no decurso do estágio, abordando no fundo os aspectos que se revelaram mais importantes para a construção do sentido de profissionalidade em Ciências da Educação.

O capítulo II da segunda parte ganha especial relevo para esta reflexão, pois é nele que enuncio as diversas actividades que vou vivenciando e considerações daí decorrentes. Tomei iniciativa de iniciar o capítulo dando relevância a alguns momentos da entrada no terreno e o impacto que esses momentos tiveram em mim, espelhando os sentimentos e experiências vividas nos primeiros dias de estágio. Contudo, hoje, olhando e relembando para os momentos passados, consideraria não só um capítulo dedicado a esse tema, mas um pequeno livro relativo a todos estes meses de estágio/trabalho. Isto porque, em boa verdade, toda a experiência vivenciada até o momento, não só enquanto estagiária mas também já enquanto colaboradora, constituiu um período de adaptação e conhecimento da realidade de um novo contexto, um período em que pude explorar coisas novas, confrontar perspectivas, vivenciar dilemas e desafios, um período que me proporcionou todo um conjunto de situações novas que me levaria quiçá a intitular o pequeno livro não como «A Entrada no Terreno», mas «A Entrada no Mundo Profissional».

Sob o ponto de vista pessoal e emocional, é interessante, nesta fase de redacção, a tomada de consciência da evolução das transformações que fui manifestando ao longo do tempo e em que medida é que isso contribuiu não só para o meu crescimento enquanto pessoa, mas também para construção da minha profissionalidade. Relembro a instabilidade emocional sentida inicialmente, porque não conhecia o espaço e a sua dinâmica; não conhecia as pessoas, como eram, como trabalhavam e como pensavam; a minha preocupação com as expectativas deles sobre mim; o desconhecimento com a linguagem específica do contexto, o “choque” com as formas de trabalhar, a necessidade que sentia da observação para aprender a fazer, a necessidade da planificação ...no fundo estava ali espelhado a minha imaturidade profissional, imaturidade essa normal e compreensível nesta fase de inexperiência e transição de estudante para profissional; imaturidade que aos pouco se vai esbatendo, à medida que vou ganhando experiência e forçosamente me vou deparando com situações para resolver; que se vai esbatendo com a reflexão que vou produzindo sobre o que acontece, o que faço e como poderei fazer. Inconscientemente produzo o ciclo de Dewey - observação, experiência, reflexão, acção – a partir do qual vou produzindo sentido àquilo que vou vivenciando e, deste modo,

polindo as arestas de uma profissionalidade ainda em construção. Esta evolução tornou-se – e ainda se torna – muito importante para me construir profissionalmente, pois a cada pouco vou-me tornando mais confiante nas minhas acções. Um pequeno aspecto revelador deste construir profissional, nota-se precisamente na progressiva despreocupação em planificar estritamente tudo o que faço, o que antes não se verificava, dada a inexperiência e incertezas que possuía. Esta planificação hoje existe, mas de forma moderada, o que revela, no meu ponto de vista, um crescimento quer pessoal, quer profissional, pois tornei-me mais confiante e segura nas minhas capacidades e nas actividades que desenvolvo no contexto.

Paralelamente a estas experiências de foro mais emotivo, fui desenvolvendo diversas actividades, sendo uma delas a participação no projecto de auto-avaliação, que constituiu um momento marcante e, penso que, fundamental para construir o sentido da profissionalidade em Ciências da Educação. A equipa pertencente a este projecto de auto-avaliação contava, e ainda conta actualmente, com elementos formados em várias áreas – Sociologia, Serviço Social, Psicologia, Matemática, Informática, História, Tradução e Geografia – tendo, cada um deles, um olhar diferente sobre os vários fenómenos e situações que se cruzam no contexto do Centro Novas Oportunidades. Isto permitiu-me, de certa forma, tomar consciência do que efectivamente distingue os profissionais das Ciências da Educação de outros profissionais: a “lente” através da qual se analisa os fenómenos educativos que é, de facto, reveladora de uma formação na área da educação e que se torna essencial para intervir qualitativamente em contextos educativos. Refiro “tomar consciência” porque, na verdade, enquanto estagiária e mesmo na fase inicial de colaboradora, adoptei uma atitude de maior preservação, como já tinha referido, sendo que a minha “revolução” surgia a um nível mais privado, com o desenvolvimento de um olhar crítico e problematizador sobre as dinâmicas do contexto, e não tanto a um nível físico. Retomo como exemplo, os acontecimentos decorridos em torno da auto-avaliação na fase inicial: a concepção de avaliação subjacente, os instrumentos de recolha de dados utilizados (apenas o inquérito), a resistência por parte de alguns profissionais face a uma metodologia de carácter mais qualitativo, etc. Desde início, concebi a auto-avaliação como um processo que nos conduziria à melhoria, acreditando nas potencialidades do projecto, enquanto dispositivo de mudança. E, embora no contexto não possa revolucionar a prática instituída (dada toda a conjuntura política, económica, hierárquica envolta do funcionamento dos CNOs), é esta forma de pensar que me caracteriza e distingue, enquanto profissional das Ciências da Educação. Sem querer subvalorizar os

outros saberes, pois considero importante e muito enriquecedor a partilha de perspectivas, considero que as Ciências da Educação tornam os seus profissionais perspicazes em ir além das evidências, na procura do oculto e na produção de uma reflexão crítica e problematizadora das situações.

Uma outra experiência que se revelou importante para a construção do sentido da minha profissionalidade foi a fase de diagnóstico e encaminhamento. Aqui vivenciei um conjunto de dilemas e desafios que, de uma forma ou de outra, tive (sozinha) de dar respostas, não enquanto estagiária, mas já enquanto colaboradora, nomeadamente, Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. Esta passagem foi muito marcante, pois pude contrastar e vivenciar as diferentes posições e sentir o impacto que a responsabilidade de ser contratada tem no desenvolvimento profissional. Além de ter de lidar com um conjunto de variáveis que influenciam a manutenção da relação contratual estabelecida, levantou-se-me, perante algumas situações, um conjunto de questões deontológicas difíceis de gerir, resultantes da reflexão produzida em torno da prática, em concreto, sobre a fase do diagnóstico, selecção e posterior encaminhamento para as diferentes ofertas formativas. As situações em si vivenciadas (prática), constituíram contributos importantíssimos para a construção da minha profissionalidade, pois obrigaram-me a responder às expectativas depositadas sobre mim, decidir, por vezes rápido, mesmo sentindo dúvidas. Tinha de ser perspicaz em arranjar estratégias para, de uma maneira ou de outra, responder às exigências da função que me tinha sido incumbida. Não obstante, se a prática contribui para a *construção* da profissionalidade, são as Ciências da Educação na sua abordagem multireferencial (teoria) que dão *sentido* a essa mesma profissionalidade, pois ajo de uma forma e não de outra, sendo elas que me fornecem os conhecimentos a partir dos quais posso reflectir e redefinir a prática. Estas, por sua vez, articulando-se entre si, permitem uma reconstrução contínua da profissionalidade e mesmo a produção de novo conhecimento (teoria). Assim, no meu ponto de vista, a *profissionalidade em Ciências da Educação* vai-se definindo e redefinindo numa contínua relação circular de duplo sentido entre *reflexão, prática e teoria (abordagem multireferencial das CE¹⁶)*, como elucidado no seguinte esquema:

¹⁶ Ciências da Educação

Esquema 4: Processo de Construção da Profissionalidade em Ciências da Educação



A orientação de processos de RVCC, levada a cabo já enquanto colaboradora, foi outra experiência que contribuiu cabalmente para a construção da minha profissionalidade, nomeadamente, através da adopção do papel de mediadora educativa sustentado teoricamente pelo processo de mediação dialéctica, já abordado anteriormente. Foi importante tomar contacto directo com os adultos em processo de reconhecimento, no sentido que me permitiu visualizar pessoalmente e ter consciência não só das reais dificuldades manifestadas pelos mesmos, mas também das contradições que na prática o processo de RVCC encerra – refiro-me aqui em concreto ao carácter formativo que, no plano teórico o mesmo deve assumir, mas que, na prática, acaba muitas vezes por resultar na instrumentalização das Histórias de Vida dos adultos -. A confrontação com esta incoerência foi impulsionadora para que assumisse, ao longo do tempo, uma atitude de maior valorização da metodologia Histórias de Vida, tentando fazer valer as suas potencialidades perante os adultos, quer num momento inicial de explicação da própria metodologia, quer durante a fase de Balanço de Competências, procurando, através da mediação dialéctica, que os adultos atribuam e construam um sentido à sua auto-biografia (e não que enunciem mecanicamente as competências adquiridas moldando-as aos conteúdos dos referenciais). Ora, estas sessões de *reconhecimento* constituíram, por estes motivos, – e ainda continuam a constituir - momentos importantes para a construção da minha profissionalidade em Ciências da Educação, pois permitiram-me, de igual modo, reflectir sobre a minha actuação na mobilização desta abordagem metodológica, até então nunca utilizada. É interessante perceber agora (passados estes meses) como efectivamente a prática melhora a nossa actuação, permitindo a aquisição de um saber-fazer base que se revela essencial para nos fornece maior segurança na acção e na criação de condições para algumas rupturas com práticas rotinizadas menos positivas. É neste sentido que vou

deixando o meu cunho pessoal no contexto, reflexo da minha formação nas Ciências da Educação: afirmando a minha profissionalidade na “rectaguarda”, isto é, não revolucionando o instituído através da confrontação de superiores hierárquicos, mas antes no meu trabalho directo com os adultos.

Após estes marcos reflexivos em torno das experiências vivenciadas, falarmos em Ciências da Educação e dos presumíveis efeitos que seus profissionais produzem nos diversos espaços sócio-educativos, leva-nos à impossibilidade de separar a produção do conhecimento, dos espaços que produzem os objectos empíricos das próprias Ciências da Educação. A profissionalização nesta área e sua legitimidade científica exige, deste modo, uma contínua relação entre os múltiplos saberes que constituem a formação dos profissionais e a pluralidade dos espaços onde se definem as práticas educativas, concebendo as experiências «não tanto pelo facto de elas poderem constituir exemplos de respostas antecipadas a desafios futuros, mas mais pela sua capacidade de gerarem espaços de reflexão» (CORREIA, 1993), que contribuam para a própria definição da profissionalidade das Ciências da Educação.

É importante ter presente, e penso que tenho vindo a salientar isso mesmo, que a “procura” desta profissionalidade afasta-se da mera aglomeração de disciplinas produtoras de conhecimento no sentido clássico, para se aproximar de um sistema de referências que permite a confluência de perspectivas multireferenciais sobre as práticas educativas em estudo. Esta questão levanta alguma polémica, devido à importância que o “científico” tem na sociedade e em particular nas Ciências da Educação. Na verdade, não é recente o debate sobre a cientificidade em Ciências da Educação, sendo que o que está de facto em causa é o significado que se atribui ao conceito de “científico”. Não me querendo prolongar sobre este tema, pois muito há escrito sobre ele, o que me interessa reter para a questão da profissionalidade em Ciências da Educação é que ela nunca se desenvolve num contexto independente de um sistema axiológico, precisamente porque estamos perante uma ciência “impura” que se mistura com problemas sociais (BERGER, 1992).

A oportunidade de formação em contexto de trabalho é um marco importante nesta “procura” da profissionalidade, pois permite esbater muitas interrogações criadas ao longo da formação inicial, nomeadamente, em torno do reconhecimento epistemológico das Ciências da Educação. Versando-me de novo sobre a minha experiência pessoal, a formação em contexto de estágio, resultante da relação com o trabalho desenvolvido no

Centro Novas Oportunidades, permitiu-me a aquisição de um *saber-fazer* acompanhado de contínuas interrogações, que se revelou importante e imprescindível quer para a construção da profissionalidade, quer para a reflexão sobre o sentido das Ciências da Educação. Importa referir que esta vertente mais didáctica, que acabou por surgir naturalmente, foi procurada intencionalmente desde o início do estágio, o que de certo modo espelha a necessidade do *saber-fazer*, na minha opinião, comum à grande maioria dos/as estudantes em Ciências da Educação. Do ponto de vista da construção da profissionalidade, era para mim importante saber executar o trabalho de um profissional de um CNO, pois era a forma de apaziguar alguma indeterminação ainda presente sobre a funcionalidade dos Licenciados em Ciências da Educação. Não obstante, ao longo do estágio e das *démarches* reflexivas que ia produzindo, fui tomando consciência que o confronto com a natureza do trabalho e as questões teórico-epistemológicas que ia levantando, resultaram do sentido crítico e do olhar multireferencial desenvolvido ao longo da formação. É neste sentido que a relação entre a teoria, prática e reflexão marcam a construção da profissionalidade, não se reduzindo, segundo CORREIA (1993:3) a «meras relações de indução», mas antes estruturando «relações dialógicas onde a prática é encarada como uma acção reflectida e a formação teórica, como um espaço de crítica do praticismo».

A profissionalidade e distinção das Ciências da Educação caracteriza-se, deste modo, pela abordagem interdisciplinar na análise de um fenómeno ou facto educativo, «pelo modo de articular como “olha” e se posiciona face a esse “território”» (CANÁRIO, 2003). As funções de um profissional das Ciências da Educação podem, no meu ponto de vista, ser desempenhadas por um outro profissional, porém as “lentes” que presidem a acção são substancialmente diferentes e é isso que nos distingue e que marca a nossa utilidade, o modo de conceber as situações é diferente o que, por sua vez, se reflecte num modo de trabalho igualmente diferente. Remontando ao período de estágio, a forma como problematizo a questão da auto-avaliação, as questões deontológicas que a fase de diagnóstico me suscita, o modo como concebo o próprio processo de reconhecimento de competências... no fundo, o modo como trabalho e construo os objectos que a prática educativa oferece, resulta da forma como questiono e problematizo a realidade e, conseqüentemente, da forma como produzo as respostas. No processo de construção da profissionalidade em Ciências da Educação é, assim, muito importante a presença de um paradigma reflexivo que siga um itinerário crítico, «condição necessária para enfrentar a complexidade» (PERRENOUD, 2002:57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As curtas considerações em torno deste trabalho apresentam-se em torno do processo de RVCC reconhecido como uma dinâmica de educação e formação de adultos, bem como da importância do estágio realizado no âmbito desta área para a reflexão do processo de profissionalização em Ciências da Educação.

O processo de RVCC é uma modalidade de educação de adultos que emerge num contexto em que Portugal pretende, no campo educacional, elevar-se aos níveis da União Europeia, desenvolvendo para isso políticas educativas que confirmam um movimento racional importante, segundo os discursos oficiais, para a promoção do desenvolvimento de todas as outras esferas sociais. Considero ser um processo que valoriza um conjunto de aspectos até então inexistentes no campo educativo, com uma veia ideológica algo reclamada nas origens da educação de adultos: o informal, a partilha colectiva, a humanização do conhecimento, a mudança do indivíduo. Não obstante, se o sistema de RVCC dá oportunidade para a emergência de novas práticas sociais, com novos actores e metodologias de trabalho inovadoras, também congrega, na tentativa de responder às exigências do campo económico, tensões e contradições nos momentos de mediação entre o informal (das experiências e subjectividades das histórias de vida das pessoas) e a certificação que o próprio processo implica.

Foi muito interessante e importante entrar em contacto com a realidade deste sistema e verificar como ele funciona na prática. Foi esta experiência que, no fundo, me permitiu consolidar a conclusão feita no parágrafo anterior, bem como, me permitiu vivenciar um conjunto de situações, que me forneceram “ferramentas” úteis para pensar o sentido da minha profissionalidade. Aprender o “fazer”, o confronto com os dilemas e desafios da prática, vivenciar a minha evolução no contexto, nas formas de agir e pensar, tudo isto foram marcos importantes neste desfecho académico e úteis para me construir profissionalmente. A construção desta ampla reflexão desenvolvida ao longo de todo este trabalho, espero que constitua um contributo importante para todos aqueles e aquelas que, pelos demais motivos, pretendem ler e informarem-se sobre a licenciatura e áreas de actuação das Ciências da Educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. (1981) *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, Vol. III, 493-510.

ALMEIDA, José; OLIVEIRA, Edilson e ARNONI, Maria (2007) *Mediação Dialéctica na Educação Escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.

ARDOINO, Jacques e BERGER, Guy (1986) “L’evaluation comme interprétation”, in *Pour*, 107, 120-127 [Tradução: Manuela Terrasêca]

AUSUBEL, David P. (2003) *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano - Edições Técnicas.

BERGER, Guy (1992) “A Investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4: 23-36.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, António (2003) *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança*. Porto: Edições ASA.

BONAFE-SCHMITT (s/d) *Da Mediação de Bairro à mediação escolar: a outra mediação*. [s/l] [s/n]

BONNIOL, Jean-jacques (2001) “A Avaliação como Gestão”, in *Modelos de Avaliação*, Rio Grande do Sul: Artmed, 16-106 e 341-345.

CANÁRIO, Rui (org.) (1997) *Formação e Situações de Trabalho*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

CANÁRIO, Rui (2003) *O Impacto Social das Ciências da Educação*. Universidade de Lisboa (versão escrita de uma conferência proferido no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Évora)

CARR, William e KEMMIS, Stephen (1986) “Una Aproximación Crítica a la Teoría y Práctica”, in *Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.

CASANOVA, M^a Antónia (2004) *Evaluación y Calidad de Centros Educativos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

CASTRO-ALMEIDA, Carlos; BOTERF, Guy Le e NÓVOA, António (s/d) *A Avaliação Participativa no Decurso de Projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE)*. [s/l] [s/n]

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

CORREIA, José Alberto (1993) “A Licenciatura em Ciências da Educação: Uma experiência na corrente contra a corrente”, in *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (1996) *Contributos para uma Epistemologia das Práticas Formativas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, José Alberto (org.); LOPES, Amélia e MATOS, Manuel (1999) *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA.

DUBAR, Claude (1997) *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora

FERRÃO, João (2000) “A Avaliação Comunitária de Programas Regionais. Aspectos de uma experiência recente”, in *Sociologia, Problemas e Práticas – Metodologias de Avaliação*, 22, 29-41.

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

FINGER, Matthias (2005) “A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade”, in Rui Canário e Belmiro Cabrita. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA.

FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Luiz (2005) “Qualidade Negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública”, *Educ. Soc.*, 92, 911-933

GIROUX, Henri (1983) “Teoria Crítica e Resistência em Educação”, in *Para Além das Teorias de Reprodução*, Petrópolis: Vozes.

JOSSO, Marie-Christine (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

KANT, Immanuel (1784) *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. [s/l]: Edições 70. Textos Filosóficos;

LANGE, Jean – Marie (1993) *Autoformation et Développement Personnel*. Lyon: Chronique Sociale.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Lurdes e FERNANDES, Preciosa (2006) “A Auto-Avaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação – Um olhar reflexivo a partir de uma situação”, *Revista de Estudos Curriculares*, 4, 21-45.

LIMA, Licínio (Org.) (1994) *Educação de Adultos: Fórum I*. Braga: Universidade do Minho

LIMA, Licínio (2004) “Políticas de Educação de Adultos: Da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas”, in Licínio Lima (Org.) *Educação de Adultos: fórum III*. Braga: Universidade do Minho, 19-40.

LIMA, Licínio (2005) “A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)”, in Rui Canário e Belmiro Cabrita. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA, 31-60.

LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo (2006) “Políticas Públicas, Novos Contextos e Actores em Educação de Adultos”, in Licínio Lima (org.). *Educação Não-Escolar de Adultos: iniciativas de educação e formação em contextos associativos*. Braga: Universidade do Minho, 205-229.

MELO, Alberto (2005) “Formação de Adultos e Desenvolvimento Local”, in Rui Canário e Belmiro Cabrito. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: EDUCA, 97-113.

MONTEIRO, Alcides (2000) “A Avaliação nos Projectos de Intervenção Social: Reflexões a partir de uma prática”, in *Sociologia, Problemas e Práticas - Metodologias de Avaliação*, 22, 137-154.

NÓVOA, António e FINGHER, Mathias (orgs) (1988) “*O método (auto)biográfico e a formação*”. Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

PACHECO, Natércia (1999) *A Psicossociologia e os seus percursos no terreno das Ciências da Educação/Formação*. Relatório/Julho de 1999.

PACHECO, Natércia; TERRASÊCA, Manuela; MEDINA, Teresa e NOGUEIRA, Cristina (2004) “Avaliação da Universidade Popular do Porto: Pistas para a biografia institucional de um associativismo militante”. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 41-62.

PERRENOUD, Philippe (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, Miguel (2007) *Valorizar as Experiências de Vida...Personalizar a Aprendizagem. Estudo sobre o Sistema Nacional de RVCC*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ROGERS, Carl (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

ROTHES, Luís (2004). “A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: Trajectos e tendências”, in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos: Fórum III*. Braga: Universidade do Minho, 61-84.

ROTHES, Luís [et al] (2006). “Para uma Caracterização das Formas de Organização e de Dispositivos Pedagógicos de Educação e Formação de Adultos”, in Licínio Lima (Org.). *Educação Não-Escolar de Adultos: Iniciativas de educação e formação em contextos associativos*. Braga: Universidade do Minho, 181-204.

TEIXEIRA, Leonor e FONTES, Miguel (1996). “Literacia numa Vila do Interior: Trabalhadores fabris e do pequeno comércio”, in Ana Benavente (coord.) [et al]. *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 311-410.

TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (s/d). *Contributos de um Modelo de Avaliação – Avaliação Institucional para a Melhoria das Práticas de Formação*. CIIE: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

TERRASÊCA, M. (2002). “Tensão Controlo/Avaliação”, in *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp.195-210.

WALLERSTEIN, Immanuel (1996). *Para Abrir as Ciências Sociais – Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das ciências sociais*. Lisboa: Fundação Gulbenkian

Outras Referências

Electrónicas

SÓCRATES, José (s/d). *Ambição*. [s.n] [On-line],
<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, 7/07/10

DEWEY, John (1897) *Meu Credo Pedagógico*. School Journal, 54, 77-80. [On-line],
<http://www.scribd.com/doc/23016719/John-Dewey-Meu-credo-pedagogico>, 13/08/10

Legais

Portaria nº 1082 – A/2001 de 5 de Setembro. *Diário da República nº 206 – I Série B*.
Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro. *Diário da República nº 9 - I Série*. Ministério da
Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Outros Documentos

ALONSO, Luísa [et al] (2002) *Referencial de Competências-Chave – Educação e
Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA

Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

GOMES, Maria do Carmo (coord.) [et al] (2006). *Referencial de Competências-Chave
para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de
Operacionalização*. [s/l]: DGFV

Guião de Auto-Avaliação: Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público

Plano Estratégico de Intervenção 2010-2011 – Centro Novas Oportunidades da
Metamorphose

PUREZA, José [et al] (coords.) (2006) *Referencial de Competências-Chave para a
Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. [s/l]: DGFV