

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS MONTES E ALTO DOURO

**A POLÍTICA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL -
TRANSIÇÕES NA ERA PÓS-NOVAS OPORTUNIDADES:
PERCEÇÕES DE UMA EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação -
Especialização em Educação de Adultos

MARTA DE OLIVEIRA RODRIGUES

Orientador: Professor Doutor Armando Loureiro



Vila Real, 2014

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS MONTES E ALTO DOURO

**A POLÍTICA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL -
TRANSIÇÕES NA ERA PÓS-NOVAS OPORTUNIDADES:
PERCEÇÕES DE UMA EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação de Adultos

Autor:

Marta de Oliveira Rodrigues

Orientador:

Professor Doutor Armando Loureiro

Composição do Júri:

Professora Doutora Maria Isabel Costa

Professor Doutor Agostinho Gomes

Professor Doutor Armando Loureiro

Vila Real, 2014

AGRADECIMENTOS

Desde sempre e, em vários contextos (informais, não-formais e formais) fui orientada a perceber a gratidão como um ato de amor que só se torna palpável no encontro com o Outro. Felizmente estes encontros podem ser constantes, acarinhados e incessantes.

Como nunca é demais transmitir aquilo que se pensa e se sente, pretendo deixar aqui inscrito um profundo e especial agradecimento aos meus Pais, às minhas irmãs, à minha sogra, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos, a todos os meus amigos e, obviamente e muito ternamente ao meu Companheiro de vida e de viagem e ao meu maior tesouro, à minha Filha, linda, por todo o amor, carinho, apoio e motivação que me transmitem.

Dedico também, o meu profundo reconhecimento e gratidão ao Professor Doutor Armando Loureiro pela orientação, encorajamento, acompanhamento e partilha da sua sabedoria e do seu tempo.

A todos os entrevistados dirijo um especial apreço, pela pronta disponibilidade e pela constante amizade materializada e compreendida nos seus testemunhos sobre o trabalho realizado no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e do programa Vida Ativa.

RESUMO

O presente trabalho de investigação, inscreve-se na área da Educação de Adultos (EA), tendo como preocupação central analisar as representações de uma equipa técnico-pedagógica de um extinto Centros Novas Oportunidades (CNO), sobre as alterações na problemática do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), após um período marcado pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e numa época de transição de políticas públicas educativas. A extinção da rede nacional de CNO e a incerteza gerada pela nova rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) ainda em fase de implementação, gera uma discussão acerca da pertinência desta medida.

Este estudo exploratório de natureza qualitativa foi realizado junto de oito “profissionais” da EA de um extinto CNO da região Norte de Portugal, tendo sido utilizada como técnica de recolha de dados a inquirição por entrevista, de forma a analisar as suas perceções e representações sobre as alterações operadas na transição da Iniciativa Novas Oportunidades para o Modelo Vida Ativa. De forma mais concreta procurou-se perceber as suas representações relativamente às: funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO; representações sobre o modelo extinto da INO e seus centros; representações sobre o novo modelo implementado e os CQEP; e perspetivas sobre o futuro da Educação de Adultos.

Os resultados obtidos do nosso estudo, através da análise de conteúdo das entrevistas, permitem-nos concluir que, na perspetiva dos entrevistados, a principal diferença entre os dois modelos, reside na importância, no papel e na centralidade do processo de RVCC nas políticas públicas de educação de adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Adultos, Equipa técnico-pedagógica, Iniciativa Novas Oportunidades, Programa Vida Ativa.

ABSTRACT

This research work, fits in the area of Adult Education (EA), having with central concern the analyze of the representations of a technical-pedagogical team of an extinct New Opportunities Center (CNO), about the changes in the issue of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC), after a period marked by the New Opportunities Initiative (INO) and a time of transition from public education policies. The extinction of the national network of CNO and the uncertainty generated by the new network of Centers for Qualification and Training (CQEP) still in the implementation phase, generates a discussion about the relevance of this measure.

This exploratory qualitative study was conducted among eight "professional" of EA in an extinct CNO of northern Portugal, having been used as a technique for data collection inquiry by interview, in order to analyze their perceptions and representations of changes operated in the transition from the New Opportunities Initiative for Active Life Model. More concretely we attempted to realize their representations concerning: functions of the elements of technical and pedagogical team of the CNO; representations of extinct model of INO and its centers; representations on the new model and implemented CQEP; and perspectives on the future of Adult Education.

The results of our study, through content analyze of interviews, allow us to conclude that in the perspective of the interviewees, the main difference between the two models lies in the importance, the role and centrality of the RVCC process in public policy adult education.

KEYWORDS: Adult Education; Technical-pedagogical team; New Opportunities Initiative; Active Life Program.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 - Categorias e subcategorias de análise	51
Quadro nº2 - Elementos de caracterização da equipa técnico-pedagógica	53
Quadro nº3 - Importância da formação contínua na prática profissional	56
Quadro nº4 - Principais funções do/a Formador/a no Processo de RVCC	57
Quadro nº 5 - Principais funções do/a Tutor/a no Processo de RVCC	60
Quadro nº 6- Funções do/a Técnico/a de Diagnóstico e Encaminhamento no Processo de RVCC	62
Quadro nº 7- Funções do/a Profissional de RVC no processo de RVCC	63
Quadro nº 8 - Funções do/a Coordenador/a de RVC no processo de RVCC	65
Quadro nº 9 - Aspetos positivos do modelo que sustentou a Iniciativa Novas Oportunidades	68
Quadro nº 10 - Aspetos positivos do modelo que sustenta o Programa Vida Ativa	76

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ALV- Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a qualificação

ANQEP - Agência Nacional para a qualificação e Formação Profissional

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Cursos de Educação e Formação

CET - Cursos de Especialização Tecnológica

CQEP - Centro para a Qualificação e Ensino Profissional

CNO - Centro Novas Oportunidades

CRVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGFV - Direção Geral de Formação Vocacional

EA- Educação de Adultos

EFA - Educação e Formação de Adultos

IMAVE- Instituto dos Meios Audiovisuais de Ensino e Telescola

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

MTSS- Ministério do Trabalho e da Segurança Social

OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

ORVC- Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

PNAEBA- Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

POEFDS - Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

POPH- Programa Operacional Potencial Humano

PRA- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QREN- Quadro de Referência Estratégica Nacional

RVC - Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

RVCC PRO - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

SIGO- Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SNCP - Sistema Nacional de Certificação Profissional

TDE- Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

TORVC- Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

UFCD - Unidade de Formação de Curta Duração

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

ÍNDICE

Índice de Quadros	IV
Lista de Siglas Utilizadas	V
 Introdução	 1
Capítulo I - Políticas Públicas e “Profissionais” de Educação de Adultos em Portugal	3
1. A Educação de Adultos em Portugal	3
2. A Iniciativa Novas Oportunidades	14
2.1. Os Centros Novas Oportunidades	17
2.1.1. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos	21
2.1.2. O Processo de RVCC na sua vertente Escolar e Profissional	23
2.1.3. A Formação Modular Certificada.....	27
3. A Atividade dos Centros Novas Oportunidades.....	28
4. O Programa Vida Ativa	31
4.1. Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.....	31
5. Os “profissionais” de Adultos no âmbito da modalidade de RVCC	36
6. Um Possível Balanço da Educação de Adultos em Portugal.....	43
Capítulo II - Metodologia	45
1. Caracterização do trabalho	45
2. Problema, objectivos e natureza da investigação	46
2.1. Objectivo geral.....	46
2.2. Objectivos específicos.....	47
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	49
3.1. Inquirição por entrevista	49
4. Validação do guião	49
5. Análise de conteúdo das entrevistas	50
Capítulo III – Apresentação e análise dos dados	53
1. Dados pessoais, académicos e profissionais.....	53

2. Representações sobre as funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO.....	57
3. Representações da equipa técnico-pedagógica sobre o modelo extinto da INO e seus centros.....	68
4. Representações da equipa técnico-pedagógica sobre o novo modelo implementado e os CQEP	75
5. Perspetivas da equipa técnico-pedagógica sobre o futuro da EA	80
Considerações finais	84
 Referências Bibliográficas	88
 Anexos	93

INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadrado no âmbito das Ciências da Educação, mais concretamente no domínio da Educação de Adultos, tem por objetivo perspetivar o futuro da Educação de Adultos em Portugal, numa fase de transição de políticas educativas.

Durante a realização deste trabalho a rede de Centros Novas Oportunidades foi reestruturada e posteriormente extinta, tendo sido substituída pelos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional.

Com este trabalho de investigação, pretendemos observar e elencar as principais mudanças operadas e a operar nas práticas de Educação de Adultos em Portugal.

Se até 2011, imperou na EA a Iniciativa Novas Oportunidades e os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (escolar e profissional), os cursos EFA e a Formação Modular, a partir de meados de 2012 num contexto económico generalizado de crise com uma taxa de desemprego galopante, assistimos a uma aposta num novo Programa, denominado Vida Activa.

Desta forma os principais objetivos deste estudo, prendem-se com a descrição das atuais políticas educativas de adultos em Portugal e, a caracterização do Programa Novas Oportunidades e do Programa Vida Ativa.

O estudo vai seguir uma lógica de investigação assente no paradigma interpretativo, qualitativo.

O trabalho está estruturado em três momentos distintos. No primeiro capítulo apresenta-se uma revisão bibliográfica com o objetivo de enquadrar a Educação de Adultos e a situação atual em Portugal.

O segundo capítulo descreve, o projeto de investigação desenvolvido, os seus fundamentos conceptuais, o desenho metodológico, as opções instrumentais e técnicas e a sequência de atividades concretizadas. O principal objetivo decorre da averiguação das principais diferenças e semelhanças entre o Programa Novas Oportunidades e o Programa Vida Ativa.

Por último, o terceiro capítulo, é dedicado à apresentação dos resultados da pesquisa concretizada, que evidência os momentos estruturantes e apresenta as principais conclusões do estudo.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS E “PROFISSIONAIS” DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

1-A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

A evolução das orientações políticas no âmbito da Educação de Adultos a nível nacional, foi estruturada neste estudo, tendo por base a informação da legislação criada pelo Ministério da Educação mais diretamente relacionada com a EA, nos últimos trinta anos.

Constatamos que a Educação de Adultos em Portugal é uma política pública. As atividades realizadas neste âmbito são, quase sempre da iniciativa de instituições públicas e a evolução dessas instituições evidência a evolução de conceitos e modelos e a diversidade das medidas de política nacional.

Comparativamente com os países mais desenvolvidos, Portugal tem um padrão de qualificação e escolarização da população mais baixo do que o da maioria dos países da União Europeia e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE). Este resultado advém de vários fatores, entre os quais a emergência de um contexto político ditatorial de quase 50 anos, com orientações contrárias à universalização do acesso ao ensino.

As primeiras iniciativas de intervenção na área da educação da população adulta portuguesa centraram-se essencialmente na alfabetização e remontam ao início da segunda década do século XIX, com o surgimento do regime liberal e a Revolução de 1820 (Gomes, 2012).

Em 1952, é criado o Plano Nacional de Educação Popular, pelo ministro da Educação Nacional, Pires de Lima, sendo orientado essencialmente para pessoas analfabetas, com idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos. Embora não existam provas documentais sobre o impacto e o sucesso qualitativo desta medida, sabe-se que a forte adesão verificada deveu-se à obrigatoriedade de possuir um diploma de instrução primária para poder aceder a certas situações expressas na lei (Mendonça e Carneiro, 2009).

Denota-se aqui um domínio do Estado na área da Educação de Adultos, que de uma forma mais ou menos acentuada permanece até aos dias de hoje.

Em 1956, a escolaridade obrigatória passa para quatro anos para as crianças do sexo masculino e em 1960, para as crianças do sexo feminino.

Em 1962 é criado o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, do Instituto de Formação Profissional Acelerada e do 1º Centro de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional de Adultos (1963), tendo por objetivo a qualificação num espaço curto de tempo, de trabalhadores que tivessem mais de 18 anos e soubessem ler, escrever e contar (Lavoura, 2011).

Em 1964, de forma a diminuir as distâncias e assimetrias regionais, surge um dos projetos mais inovadores na área da Educação, a telescola. Nesse mesmo ano, a escolaridade obrigatória passa a ser de 6 anos para as crianças de ambos os sexos (Decreto-lei nº 45/810, de 9 de Julho).

A partir de 1965, o Instituto dos Meios Audiovisuais de Ensino e Telescola (IMAVE), torna-se o responsável pela utilização dos meios audiovisuais na difusão do ensino e na elevação do nível cultural da população (Criado pelo Decreto n.º 46/136). O IMAVE é também responsável pelo apoio aos cursos de Educação de Adultos ao nível do 5º e 6º anos de escolaridade (Portaria n.º 21 112, de 17 de Fevereiro). Neste ano ainda é criado o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa, um órgão de apoio às decisões do Ministro. Em 9 de Dezembro, é ainda promulgado o Decreto nº 42 731 que cria o Serviço Nacional de Emprego, no Ministério das Corporações tendo como função elaborar o Catálogo Nacional das Profissões e organizar os Serviços de Colocação e Orientação Profissional (Gomes, 2012).

Em 1967 através do decreto-lei nº 47/480, de 2 de Janeiro, o 1º ciclo do ensino liceal é fundido com o ciclo preparatório do ensino técnico profissional e no ano seguinte é criado o Serviço de Formação Profissional (Decreto-lei nº 48 275, de 14 de Março), no Ministério das Corporações que qualificava profissionalmente a população adulta (Mendonça e Carneiro, 2009).

A década de 70, a nível histórico, foi um período determinante para Portugal. Termina nesta época, o regime ditatorial que vigorou entre 1926 e 1974 e é implantada uma nova Constituição da República Portuguesa, o sufrágio universal e a liberdade de expressão e de participação cívica e política. Consagrado na Constituição da República e sob a responsabilidade do Estado, o direito à Educação, traduz-se pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Moreira, 2008).

Contudo as iniciativas tomadas em torno da EA foram dispersas, precárias e pouco sistemáticas e organizadas.

A Direcção-Geral de Educação Permanente foi criada em 1971 (Decreto-Lei 408/71), com a reforma Veiga Simão, sob influência das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do movimento de educação permanente. Pela primeira vez, em Portugal, define-se o campo da Educação de Adultos com uma lógica própria, distinta da educação de crianças e jovens (Gomes, 2012).

Embora fossem atingidos alguns objetivos como a conceção dos primeiros cursos de ensino primário supletivos para adultos, a intenção ficou aquém da concretização da mudança. Em 1973, são criados os primeiros cursos de educação básica de adultos, cujo objetivo é o combate ao analfabetismo.

A legislação seguinte (Lei nº 5/73, de 25 de julho) sobre a estruturação do sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. Existe uma clara distinção entre educação permanente e ensino básico, secundário, superior e formação profissional.

Passam também a ser cada vez mais frequentes as referências à formação profissional da população adulta mesmo nos documentos provenientes do Ministério da Educação.

A 2 de Outubro através do Decreto-lei nº 490/73, são criadas a cargo da Direcção Geral da Educação Permanente, as bibliotecas populares, que têm por objetivo o progresso social através do desenvolvimento da educação extra-escolar dos portugueses (Mendonça e Carneiro, 2009).

A partir da revolução de 25 de Abril de 1974, o campo da Educação e a Educação de Adultos, sofre profundas transformações decorrentes do processo de democratização da sociedade portuguesa.

Em 1976, é aprovado na Assembleia da República o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), com vigência prevista para a década de 1980-1990. Este plano atribui bolsas a quem se responsabilize pelo desenvolvimento de atividades de Educação de Adultos, definindo normas orientadoras do processo de aprendizagem e dos critérios e forma de avaliação final de educação básica para adultos (Lavoura, 2011). O PNAEBA apresentava características inovadoras, considerando a importância atribuída ao desenvolvimento pessoal, social e

cultural do adulto e a inclusão de mecanismos de formação permanente, de natureza formal e informal (Almeida, 2011).

A Educação de Adultos no período de 1974 a 1976, está subordinada à denominada lógica de educação popular e do associativismo, numa perspetiva de educação para a cidadania, emancipação e promoção da autonomia. (Cavaco, 2008).

Em 1976 e 1977, os movimentos de educação popular como o apoio do Estado (Decreto-Lei nº 384/76, de 20 de maio), constituíram-se como grandes impulsionadores de ações locais de alfabetização, baseadas em métodos de animação sociocultural, nos quais os indivíduos concebiam os seus próprios percursos de aprendizagem (Gomes, 2012). Nesta fase as associações de Educação Popular são reconhecidas como os interlocutores da Administração Central para a Educação de Adultos

Apesar da importância deste período de democratização, participação cívica e emergência social, do ponto de vista das políticas públicas, estas medidas não foram suficientes na resolução dos problemas decorrentes da baixa escolarização dos portugueses.

A 10 de janeiro de 1979, é promulgada a Lei nº 3/79, que define o PNAEBA, sob a responsabilidade da Direção-Geral de Educação Permanente. Este documento é vital para a definição e conceptualização da Educação de Adultos em Portugal. É também criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, que tem por objetivo a participação na definição e na avaliação do PNAEBA (Mendonça e Carneiro, 2009).

É ainda no ano de 1979, que se implementam redes de coordenações distritais e concelhias de Educação de Adultos, integradas nos serviços descentrados das Direcções Regionais de Educação, e é criado o IEF, Instituto do Emprego e Formação Profissional, no quadro do Ministério do Trabalho (Lavoura, 2011).

O Estado pretende combater o analfabetismo e promover a escolaridade obrigatória junto da população adulta, através de intervenções que pressupõem uma valorização pessoal e uma progressiva participação cívica, introduzindo currículos adequados e esta população. Através da publicação desta legislação os processos de aquisição de conhecimentos não formais e informais ganham legibilidade.

Os resultados alcançados com o PNAEBA porém também ficam aquém das expectativas.

O Ministério da Educação, em 1980, constitui um Grupo de Trabalho para estudar e implementar um Programa de Ensino Recorrente (Despacho nº 21/80). E em 1983, em articulação entre o ministério da Educação e do Trabalho, procede-se à experimentação de três cursos de ensino recorrente em local de trabalho, nas empresas EPAL e CARRIS e numa autarquia. Os currículos foram estruturados para adultos que frequentam o 5º e 6º ano. Os cursos têm a duração de um ano em horário adequado ao público-alvo, a avaliação é qualitativa e a integração da formação profissional é da responsabilidade da empresa, segundo o despacho Normativo nº 58/88, de 22 de Julho (Mendonça & Carneiro, 2009).

Em 1985 é aprovada a Lei da Formação em Cooperação que permite um maior envolvimento por parte de empresas e outras entidades na formação profissional contínua e a intervenção do IEFP é descentralizada através dos Centros de Formação Profissional e dos Centros de Emprego, passando a ser uma instituição tripartida (Lavoura, 2011).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), n.º 46 aprovada em 1986 veio estabelecer o quadro geral do sistema educativo atual. O sistema educativo é definido como um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação e a uma efetiva e justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

A organização do sistema educativo é alterada, e a escolaridade torna-se obrigatória até à conclusão do 3º ciclo do ensino básico, abrangendo os alunos que iniciaram o 1º ciclo em 1987/1988 (Gomes, 2012). Inicia-se um longo caminho de reformas no campo da Educação e da Formação Profissional em Portugal, fomentadas pelos apoios financeiros europeus provenientes dos fundos estruturais (Fundo Social Europeu e Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional)

No campo da Educação e Formação de Adultos o ensino recorrente é um dos efeitos mais presentes da LBSE, integrado na rede pública de escolas tuteladas pelo Ministério da Educação e que perdura por mais de uma década. O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de envolvimento de adultos inscritos, professores e escolas. O Estado, através do Ministério da Educação, assume um papel primordial na dinamização do ensino para adultos, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso educativo, ao nível da conceção e do desenvolvimento de contextos e práticas, às formas educativas, ao currículo, aos métodos pedagógicos, ao acompanhamento e à avaliação.

A Educação de Adultos, entendida como educação extra-escolar teve menos relevo em termos de recursos humanos e materiais abrangidos, implementada por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, traduzindo-se muitas vezes em atividades integradas em projetos de intervenção comunitária e animação sociocultural.

O campo da Educação sofre profundas transformações e a Educação de Adultos não é uma exceção. Porém os resultados não se coadunaram com as necessidades reais do país mas permitiram efetuar uma avaliação e introduzir algumas mudanças, nomeadamente a partir do final da década de 90 do século XX.

Segundo Gomes (2012), foram definidas quatro dimensões no sistema de Educação de Adultos em Portugal. Uma primeira dimensão refere-se à formação de base através da alfabetização e do fornecimento das competências básicas de literacia; a segunda dimensão definida está relacionada com o ensino recorrente de adultos que se traduziu numa nova, ou segunda oportunidade de aprendizagem na obtenção de uma certificação equivalente à conclusão da escolaridade obrigatória; uma terceira dimensão relaciona-se com os projetos de formação e uma quarta e última dimensão relaciona-se com a animação social e o desenvolvimento comunitário.

Embora coexistam uma pluralidade de dimensões na Educação de Adultos, esta transformou-se basicamente numa rede pública oficial que proporciona a certificação até à conclusão da escolaridade obrigatória através do ensino recorrente. Esta modalidade de ensino assumiu uma visão escolarizante, passou-se de uma lógica de diversificação de atores, estratégias e modalidades para uma relativa uniformização dos processos e das opções de escolarização na idade adulta. A conceção de Educação é considerada como uma escolarização de segunda oportunidade para públicos adultos analfabetos ou com baixas qualificações escolares e profissionais (Almeida, 2011).

As associações e outras organizações não-governamentais não tiveram capacidade para afirmar as suas posições e influenciar a tomada de decisão política, na Educação Popular. E a Educação de Adultos ficou remetida para um plano secundário no contexto das políticas públicas.

Em 1989, foi lançado o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I), Subprograma Educação de Adultos, apoiado financeiramente em grande parte, pelos fundos estruturais comunitários, que tem por finalidade investir na qualificação dos portugueses. Desenvolvido entre 1989 e 1994, o programa define como objetivos o cumprimento da escolaridade obrigatória e a atribuição de uma formação profissional de nível 1. Em simultâneo desenvolve cursos socioprofissionais e

socioeducativos, como complemento de formação dos adultos (Mendonça e Carneiro, 2009).

Este investimento permitiu um aumento significativo das ações implementadas pela rede pública de Educação de Adultos num esforço de modernização económica. O Programa ampliou o direito à educação, ao integrar a exigência da modernização da economia e da qualificação da mão-de-obra através da ligação da educação, da promoção de percursos escolares e da formação profissional.

Apesar do aumento das ações de Educação de Adultos, desenvolvidas pela rede pública, este reforço restringiu-se à tendência para a escolarização (cursos que conferiam o 1º e 2º ciclo) e uma tendência pela componente de formação que facilitasse a inserção no mercado de trabalho. A sociedade civil, também desempenhou um papel de agente dinamizador de iniciativas de educação não-formal com o intuito de fortalecer a intervenção dos adultos na promoção de uma sociedade mais democrática (Guimarães, 2009).

A partir dos anos 90, a Educação de Adultos passa a estar subordinada a uma lógica de qualificação e de gestão dos recursos humanos. O indivíduo passa a ser o responsável pelo seu percurso formativo e pela sua própria empregabilidade. A EA é enquadrada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Esta lógica subordina a Educação de Adultos às questões de competitividade, de emprego e de desenvolvimento económico.

Em 1991, é regulamentado em Decreto-Lei 74/91, de 9 de fevereiro, o ensino recorrente e a educação extra-escolar, tentando dar início a uma aproximação à formação profissional e ao ensino à distância. O ensino recorrente nesta fase cobre todos os níveis de ensino, mas é uma modalidade escolhida quase exclusivamente pelos jovens que abandonam o ensino básico ou secundário, no regime diurno. Este tipo de ensino não consegue atingir os objetivos junto da população adulta, devido à indisponibilidade de tempo dos alunos para conciliar trabalho e estudo e à sobrecarga horária que os cursos exigem devido à sua semelhança com os cursos diurnos (Lavoura, 2011).

O Ministério da Educação na posse de uma nova Lei-Orgânica datada de 1993, insere o ensino recorrente e a educação extra-escolar como uma valência do Departamento de Educação Básica e, do Departamento de Educação Secundário os cursos relativos ao ensino secundário. Esta alteração teve profundas consequências no modo como se entendia o lugar da Educação de Adultos. Estas alterações fomentaram

uma perda de autonomia gradual da Educação de Adultos face a outros domínios do sistema educativo e a sua progressiva subordinação à lógica escolar.

A LBSE também reorganizou o quadro normativo da formação profissional e estabeleceu uma distinção entre formação profissional inserida no sistema educativo e formação profissional inserida no mercado de emprego, dividindo responsabilidades entre ministérios da tutela da Educação e da Formação Profissional.

No período referente a 1994 até 1999, com o PRODEP II, a Educação de Adultos, restringe-se quase exclusivamente ao ensino recorrente.

Na sequência de orientações da CEE e da OCDE, em 1996 é criada a Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida e em 1997 é apresentada a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida.

Em 1998, é definido o Plano Nacional de Emprego que constitui o primeiro suporte legal para os atuais desenvolvimentos da Educação e Formação de Adultos. São criados Programas de Educação/Formação e Socioprofissionais, destinados a jovens e adultos que não possuem a escolaridade obrigatória e que visam obter uma dupla certificação (Gomes, 2012).

Constitui-se também em 1998 o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de adultos, que teve como principal objetivo a produção de um documento estratégico para o desenvolvimento da Educação de Adultos, e o lançamento do Projeto de Sociedade S@ber (Mendonça e Carneiro, 2009). Este grupo teve como tarefa inicial o desenvolvimento de um processo que conduz à existência em 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tutelada pelo Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Articulam-se as políticas de Emprego, Educação e Formação, os sectores público e privado e adota-se um novo paradigma conceptual com base no conceito de Educação ao Longo da Vida (Delors, 1996). Este conceito é entendido como um novo referencial teórico e operacional para as políticas públicas e para o desenho das intervenções na área da Educação de Adultos. O conceito de educação ao longo da vida é a chave da entrada no século XXI.

Com financiamento do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) a ANEFA publica em 2000, o Referencial de Competências-Chave para a Educação Básica de Adultos, constrói o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e concebe os Cursos de

Educação e Formação de Adultos de nível básico, com dupla certificação escolar (1º, 2º e 3º ciclos) e profissional (níveis I e II).

Com financiamento do PRODEP III a agência cria em 2000, uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC). O processo de certificação pode incluir formação complementar, se necessária e, uma apresentação a um júri externo. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências estrutura-se a partir do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos (EFA) e do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos CRVCC.

Com financiamento POEFDS e PRODEP III são criadas as Ações S@ber+, ações de formação de curta duração (Lavoura, 2011).

Se por um lado a ANEFA foi um grande sucesso pela inovação das propostas, pela integração das políticas, pela descentralização das ações e intervenções, e pela capacidade de construção de um modelo de intervenção sólido por outro lado, a agência continuou a não conseguir responder ao problema da baixa qualificação da população adulta portuguesa.

A extinção da ANEFA em 2002, e a sua substituição num primeiro momento por uma Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), sob a coordenação de um novo governo liderado pelo Partido Social Democrata, tutelada exclusivamente pelo Ministério da Educação e, logo após por uma Agência Nacional de Qualificações (ANQ), confirmou e acentuou a deriva vocacionalista das políticas e práticas de formação de adultos, orientadas para elevar o grau de qualificação da população ativa.

Porém a extinção da ANEFA, não significou, a extinção dos programas cuja implementação se tinha iniciado. Em 2002, funcionaram 528 cursos EFA, abrangendo cerca de 7000 adultos. A participação dos adultos no processo de aprendizagem e na construção do projeto curricular, parece fomentar o seu interesse e o seu sucesso (Almeida, 2012).

Entre o período que decorre de 2002 a 2005, em termos programáticos o campo da Educação e Formação de Adultos não sofre alterações.

Em Portugal, a prática de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é bastante recente, dando os seus primeiros passos no início da década de 90, com a criação do SNCP (Sistema Nacional de Certificação Profissional). Este

Sistema construído a partir das exigências, da livre circulação de pessoas e transparência das qualificações, por parte da União Europeia, teve como principal objetivo implementar a certificação profissional dos trabalhadores, por diversas vias de qualificação – formação, experiência profissional ou equivalência de títulos obtidos em outros países. Na implementação e ação deste sistema participaram diversas instâncias das quais se destaca, a coordenação global do Ministério do Trabalho e da Segurança Social; a coordenação e gestão pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, pela Comissão Permanente de Certificação, e pelas Comissões Técnicas Especializadas. A Comissão Permanente de Certificação teve como responsabilidade criar as Comissões Técnicas Especializadas, assim como a aprovação de perfis profissionais e normas de certificação.

A década de 90 é pautada por discursos ligados à Aprendizagem ao Longo da Vida que progressivamente ganham visibilidade a partir de estudos e relatórios divulgados por organizações internacionais, e consequentemente pela União Europeia. A criação do SNCP, assim como da intervenção do pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional enquanto Entidade Formadora ao longo dos anos 90, vislumbram uma preocupação em torno dessa problemática, que marca decisivamente uma nova fase no campo de Educação e Formação de Adultos em Portugal.

Em 2005, José Sócrates assume a liderança do Partido Socialista e toma posse como Primeiro-Ministro. Com a criação da Iniciativa Novas Oportunidades, nesse ano, a prioridade política centra-se nas questões da qualificação dos portugueses, visando, entre outros objetivos, elevar a formação de base da população ativa, gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, à modernização da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos (Valente, Carvalho e Carvalho, 2009).

A INO foi apresentada em Assembleia da República em 2005, assumindo uma agenda de intervenção para o período 2005-2010. A resolução do Conselho de Ministros nº 190, de 16 de Dezembro, aprova o Plano Tecnológico com definição dos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades: que se centram na reconquista dos jovens e dos adultos que saíram precocemente do sistema educativo. É de salientar o caráter central das políticas de Educação e Formação de Adultos, incluindo-as no conjunto de medidas de concretização do Sistema Nacional de Qualificações.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 183, de 28 de Novembro de 2005, aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, que

engloba a Iniciativa Novas oportunidade, o ensino profissionalizante de dupla certificação, a expansão da oferta de cursos de Educação e Formação e o alargamento do sistema de RVCC.

Já em 2006, é aprovado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, para ser aplicado nos cursos EFA e nos processos de RVCC.

A lei nº 276-C, de 31 de Julho de 2007, cria a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) sob tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, reafirmando a importância da existência de um organismo com tutela conjunta, à qual foram atribuídas as responsabilidades de coordenar a execução das políticas de Educação e Formação Profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Em 2007, a 31 de dezembro é publicado o Decreto-Lei nº 396/2007, que regulamenta o Sistema Nacional de Qualificações. A partir deste decreto foi regulamentado o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (Portaria nº 370/2008), com novas atribuições e dimensões de intervenção; os Cursos EFA, de nível secundário e nível 4 de qualificação e, as formações modulares certificadas (Portaria nº 230/2008, com a alteração prevista na portaria nº 711/2010). Foi ainda regulamentado o Catálogo Nacional de Qualificações (Despacho nº 13456/2008 e Portaria nº 781/2009), como instrumento regulador das qualificações e respetivos referenciais; o Quadro Nacional de Qualificações (Portaria nº 782/2009); a Caderneta Individual de Competências (Portaria nº 475/2010); o modelo de certificado da formação profissional não inserida no Catálogo (Portaria nº 474/2010); e a emissão dos diplomas e certificados no âmbito das modalidades de educação e formação de adultos do Sistema Nacional de Qualificações (Portaria nº 612/2010, entretanto revogada pela Portaria nº 199/2011).

Grande parte do financiamento provém do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) 2007-2013, através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Este quadro enuncia as prioridades estratégicas e, o POPH fixa como eixo prioritário do potencial humano, a superação do défice estrutural de qualificações da população portuguesa, pretendendo que tanto jovens como adultos, atingissem como referencial mínimo de qualificação, o nível secundário.

Em 2011, o partido Social Democrata ganha as eleições e anuncia uma série de medidas que pretende implementar na área da Educação de Adultos. A rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) é reestruturada e limitada, sendo extintos a nível nacional todos os centros que fazem parte da rede do IEFP.

Em 2012, a ANQ dá lugar à Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP) criada pelo decreto-lei n.º 36/2012, organismo sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Tal como pode ser lido no referido decreto-lei,

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

A 28 de março é publicada a portaria n.º 135-A/2013, que regula a criação da nova rede nacional de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP).

Os Centros Novas Oportunidades, são extintos, sendo substituídos pela rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional.

2-A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

Vários autores, Guimarães (2009); Mendonça e Carneiro (2009); Capucha (2010); Gomes (2012), entre outros, consideram que a Iniciativa Novas Oportunidades é o maior programa de intervenção pública no campo das políticas de Educação e Formação de Adultos. A importância deste programa e a sua dimensão podem ser avaliadas pelas metas ambiciosas, pelos recursos financeiros mobilizados, pela articulação entre a ação pública e privada e pela campanha massiva que visa elevar o nível de qualificação da população adulta.

O que parece ser distintivo nesta Iniciativa é ainda o facto de a melhoria das qualificações dos jovens e dos adultos portugueses ter sido traduzida em metas específicas.

A INO apresenta dois objetivos fundamentais, definir o nível secundário de educação como patamar mínimo de escolaridade e aumentar a qualificação de quem,

ingressou no mercado de trabalho, sem ter concluído a escolaridade obrigatória. Esta iniciativa aposta no reforço e no alargamento do ensino profissional de dupla certificação, nos cursos EFA e no processo de RVCC (Ferreira, 2012).

As iniciativas inovadoras introduzidas pela ANEFA na realidade portuguesa, com a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos, com acesso a uma dupla certificação (escolar e profissional) e a criação de uma rede “pioneira” e “experimental” de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências foram sujeitas a uma enorme mudança de escala, com a criação do Programa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros Novas Oportunidades. Com uma diversidade institucional das suas entidades promotoras (escolas públicas e privadas, escolas profissionais, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações empresariais, associações de desenvolvimento local e regional, entre outras entidades formadoras) e uma estrutura nuclear especializada na realização de processos de RVCC. Entre os anos de 2001 e 2005 foram criados 98 centros de RVCC. Nestes centros realizaram-se os primeiros processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências escolares, a candidatos maiores de dezoito anos, que não possuem um diploma escolar do primeiro, segundo ou terceiro ciclos de escolaridade.

Ao reconverter os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Centros Novas Oportunidades, a INO atribui-lhes outras funções ligadas ao encaminhamento dos adultos que procuram a Educação e Formação. Essas funções prendem-se com o diagnóstico, a triagem e o encaminhamento dos adultos; o desenvolvimento de processos de RVCC; a realização de acções de formação complementares e de curta duração, bem como o acompanhamento do candidato certificado.

Em articulação com as políticas de emprego e de modernização tecnológica da economia portuguesa, a INO é caracterizada por um eixo dedicado aos mais jovens e à redução do abandono e insucesso escolar e um outro eixo dirigido à população adulta, com baixas qualificações.

O eixo de intervenção dirigido aos jovens tem por objetivo dar resposta aos baixos níveis de escolarização através da diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar.

As ofertas direccionadas aos adultos concretizam-se numa certificação escolar ou profissional, alcançada através de processos de RVCC desenvolvidos na rede nacional

de Centros de Novas Oportunidades e que se articulam e complementam com entidades formadoras públicas e privadas desenvolvendo cursos EFA e formações modulares, ou outras formas de conclusão do ensino secundário para quem frequentou mas não o concluiu, prevista no Decreto-lei nº 357/2007.

As medidas e as metas desenvolvidas de forma a elevar os níveis de qualificação de base da população adulta, consistem no reforço da oferta de cursos profissionalizantes para adultos (9º e 12º ano), de forma a abranger cerca de 350.000 adultos ao longo do período de vigência da iniciativa e expandir a rede de Centros de RVCC de modo a atingir 500 centros Novas Oportunidades, em 2010 (Almeida, 2012).

Numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), o RVCC está estruturado em percursos formativos flexíveis valorizando o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos adultos que pretendem aumentar os níveis de certificação escolar e qualificação profissional, bem como desenvolver processos de formação contínua.

A certificação escolar está organizada e estruturada segundo o Referencial de Competências Chave de nível básico ou secundário, da Agência Nacional de Qualificações, enquanto a certificação profissional baseia-se nos conteúdos presentes no Catálogo Nacional de Qualificações. As Formações Modulares representam unidades de formação de curta duração capitalizáveis para uma ou mais qualificações

Segundo Gomes (2012) a intervenção das políticas públicas na área da Educação e Formação de Adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades segue orientações e finalidades de três modelos distintos e diferenciados.

O primeiro modelo, é orientado quase exclusivamente para a Formação Profissional contínua de ativos e para a formação de jovens, através de ações com vista à certificação profissional. Este modelo é desenvolvido maioritariamente na rede de operadores públicos de formação profissional embora também recorram a entidades privadas de formação.

O segundo modelo centra-se na modalidade de Ensino Recorrente, com cursos desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, a partir das escolas públicas. Este tipo de ensino sofreu algumas reformulações ao longo do tempo de forma a existir uma adaptação ao público-alvo em termos de organização curricular, com a introdução de módulos e unidades capitalizáveis. A replicação dos currículos utilizados no ensino diurno, resultou em abandono e desistência para a maioria dos adultos envolvidos. Três

quartos dos alunos que se inscreviam nesta modalidade de Educação de Adultos não chegaram a concluir os níveis de escolaridade que se propunham atingir por esta via.

O terceiro modelo, foi desenvolvido a partir de 1999/2000, trata-se de um modelo cuja perspectiva assenta na diversidade, baseado na mobilização de instrumentos de avaliação e trabalho individualizados, de metodologias de educação-formação contextualizadas, de sistemas de ação e de concretização de políticas públicas diversificadas e integradas.

2.1-OS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES

O sistema nacional de RVCC é um modelo inovador de educação e formação de adultos que surge em Portugal no ano 2000 e, que cria os Centros de RVCC. Este sistema pode ser encarado como uma forma de combater os atrasos estruturais existentes na sociedade portuguesa em termos de literacia, escolarização e qualificação.

Os seis primeiros centros de RVCC são promovidos por entidades de natureza institucional diversificada (uma associação empresarial, um centro de formação profissional de gestão direta dos serviços públicos de emprego (IEFP), uma escola pública, uma escola profissional, uma associação de desenvolvimento local e um centro de gestão protocolar) onde são realizados os primeiros processos de RVCC, com equivalência possível ao 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico.

Financiado pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português, a criação dos Centros, tutelados, exclusivamente pelo Ministério da Educação, inscreveu-se na Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III), Eixo 2 – Apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade, Medida 4 – Educação e Formação ao Longo da Vida, Acção 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridas ao Longo da Vida.

A Aprendizagem ao Longo da Vida deve ser entendida como a aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, envolvendo todos os cidadãos, numa sociedade do conhecimento, ela é condição de desenvolvimento das pessoas, das sociedades e da democracia (Ferreira, 2012).

Assistimos a uma indissociabilidade entre emprego e educação onde os períodos de trabalho são intercalados com períodos de tempo direccionados para a

aprendizagem/formação. Isto acontece, porque os empregos exigem uma sociedade que encara a formação como um processo contínuo e ao longo da vida.

Inicialmente, em 1996, a UNESCO propõe a conceção de ALV sendo também definida posteriormente pela Comissão Europeia (2000). Consideramos as aprendizagens formais (adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação); as aprendizagens não formais (provenientes de outro tipo de atividades de formação não institucionais); e as aprendizagens informais (que surgem a nível do quotidiano e que nos remetem para o trabalho, a família ou o lazer).

Segundo Cavaco (2008), entre os principais objetivos que norteiam a intervenção dos Centros de RVCC, destaca-se o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de Competências adquiridas pelos adultos pouco escolarizados ao longo da vida, nos mais variados contextos.

De modo a assegurar uma oferta diversificada de serviços, os Centros de RVCC desempenham as funções de animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formação complementar e provedoria. Salientamos que os diversos Centros de RVCC apresentam muitas particularidades, uma vez que têm na sua génese uma metodologia flexível, que torna possível a sua adequação a diferentes públicos, territórios e contextos formativos. Estes Centros visam reduzir o défice de qualificação escolar e profissional e contribuir para a eliminação da sub-certificação existente em Portugal, em particular, através do reforço da Educação e Formação ao longo da vida de pessoas adultas.

Os Centros de RVCC, a partir do ano 2006, assistem, gradualmente, a uma mudança de enquadramento, tornando-se numa peça crucial da iniciativa governamental Novas Oportunidades. Em meados de 2006, existem 122 centros com nova designação, Centros Novas Oportunidades, chegando nesse ano, aos 220 centros. Em 2007, contam-se 271 centros e em Outubro de 2008, funcionam 459 Centros Novas Oportunidades que abrirem as suas portas no território nacional, em grande medida suportados pelo Programa Operacional para o Potencial Humano, no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional.

Os CNO são criados por iniciativa de entidades públicas e privadas, nomeadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações.

A nova designação dos centros pretendeu assinalar a mudança de conceito e de missão. Os Centros Novas Oportunidades converteram-se na “porta de entrada” para a

qualificação de ativos, assumindo funções como a realização do processo de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento da população, quer para de processos de RVCC quer para outras ofertas de Educação e Formação (cursos EFA, cursos de Educação-Formação, cursos Profissionais, cursos de Aprendizagem, novo Ensino Recorrente ou Formações Modulares de Curta Duração, entre outras).

O despacho n.º 11 203/2007 e a Portaria 370/2008, de 21 de maio legisla a constituição e as funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica. A equipa dos CNO é composta pelo Director; Coordenador; Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento; Profissional de RVC; Formador e Técnico Administrativo.

O número de elementos da equipa, varia consoante o patamar de execução do centro, conforme o Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção 2.1. — Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, do Eixo 2, Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da Vida, do POPH.

O Director representa institucionalmente o CNO, procede à homologação dos júris de certificação e dos diplomas que são emitidos e nomeia o júri de certificação constituído no âmbito dos processos de RVCC.

O Coordenador é a figura responsável pela gestão pedagógica, organizacional e financeira do centro. Cabe ao Coordenador de um CNO, fomentar a formação da equipa e organizar toda a atividade do centro; criar uma articulação com o exterior, dinamizando parcerias institucionais e articulando com as estruturas regionais competentes; e implementar mecanismos de autoavaliação da atividade e dos resultados do centro.

O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), é responsável pelo acolhimento do adulto (em articulação com o técnico administrativo); pelos processos de diagnóstico e pelo encaminhamento, independentemente do estabelecimento e da modalidade de formação.

As funções do profissional de RVC inscritas na portaria incluem,

“a) Participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário;

b) Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida;

c) Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando -os para outras ofertas formativas, nomeadamente para cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras

externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação;

d) Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;

e) Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos.” (Portaria 370/2008, p. 2901)

O profissional de RVC conduz os processos de RVCC e acompanha o adulto na construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem. Também é da sua competência impulsionar o trabalho dos formadores nos processos de RVCC e ser o elo de ligação entre a equipa e o avaliador externo, e entre o adulto e os formadores.

Por fim, deve definir o Plano de Desenvolvimento Pessoal do adulto, após a realização da sessão de júri de certificação.

Os formadores das diferentes áreas de competências-chave orientam o adulto na construção do seu PRA no âmbito da sua área de competência. Cabe-lhes também organizar e desenvolver as ações de formação complementar e participar com o profissional de RVC na validação de competências. Tanto o Profissional de RVC como os Formadores participam nos júris de validação dos adultos que acompanharam.

O Técnico Administrativo procede ao acolhimento dos adultos no Centro, apoiando no plano administrativo e financeiro a atividade do Centro. Este técnico, procede ao registo no SIGO (inscrição do adulto) e coopera e desenvolve o trabalho de administrativo do CNO.

É função da equipa trabalhar em conjunto, de forma a potenciar o desenvolvimento do percurso do adulto.

Segundo Silvestre (2011) citado por Ferreira (2012) na perspetiva da OCDE (2004) estes centros são espaços privilegiados para a execução de uma perspetiva de orientação ao longo da vida, englobando, nas suas funções, a promoção da reflexão e da decisão no âmbito dos percursos formativos, profissionais e dos projetos de vida da população adulta.

As alterações desencadeadas pela INO não foram sentidas de imediato, ao nível das práticas desenvolvidas no terreno. O ponto fulcral de viragem deu-se, especialmente, entre o final de 2007 e o início de 2008, quando se iniciou uma etapa de assimilação e reprodução das novas orientações políticas, fundamentada em diversos materiais estruturantes das atividades dos CNO, tais como a Carta da Qualidade; o Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário; o Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Catálogo Nacional de Qualificações; a Portaria n.º

370/2008, de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades; o Despacho n.º 14310/2008, de 23 de Maio, que define orientações para o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos públicos de ensino; entre outros.

Como refere Cavaco (2008) os Centros Novas Oportunidades foram sofrendo ao longo da sua vigência algumas modificações. Podemos enunciar algumas alterações como as verificadas nos referenciais de competências-chave, na introdução de competências profissionais; nas novas etapas de intervenção (diagnóstico e encaminhamento inicial); no alargamento das equipas nomeadamente para as etapas de aconselhamento e orientação dos candidatos; nos novos conceitos e procedimentos (certificação parcial, certificação profissional ou dupla certificação); nos novos instrumentos de regulação e auto avaliação (Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades e o modelo de autoavaliação baseado na Common Assessment Framework); nos novos modelos de financiamento e nas novas orientações técnicas e metodológicas e, por fim no sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa (SIGO). Este sistema possibilita a monitorização acerca dos procedimentos realizados com cada um dos adultos e a respetiva emissão de certificados e diplomas de conclusão dos percursos.

No final de 2011 encerraram 20 dos 450 Centros Novas Oportunidades existentes na rede nacional e a 15 de maio de 2012, encerram mais 97 centros, 49 dos quais promovidos por escolas públicas.

As candidaturas a financiamento para abranger o período de janeiro a agosto de 2012 tiveram o seu início a 15 de novembro de 2011 e os Centros Novas Oportunidades encerraram a 31 de março de 2013, sendo substituídos por Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP).

2.1.1-OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Os cursos Educação e Formação de Adultos, são um modelo inovador, cujas ações de longa duração, proporcionam percursos de dupla certificação (certificação escolar e profissional). Este modelo de Educação e Formação valoriza as aprendizagens efetuadas pelos formandos ao longo da vida nos mais diversos contextos.

Estes cursos destinam-se a adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que pretendem completar o 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário e/ou desejam obter uma certificação profissional. Apenas os candidatos com idade igual ou superior a 23 anos podem frequentar um curso EFA de nível secundário ministrado em regime diurno ou a tempo integral.

Os cursos EFA conjugam vários princípios de ação:

“... adoção de uma perspetiva construtivista do currículo, da inovação e da aprendizagem de formandos e formadores; adoção de um quadro aberto e flexível; aplicação do referencial de competências-chave; organização modular dos currículos de educação e formação de adultos; construção local do currículo; avaliação de carácter eminentemente formativo: avaliação processual, qualitativa e orientadora; e mediação pessoal e social” (Leitão et al., 2003, p. 9-10).

A título experimental, surgem numa primeira fase, associados a algumas entidades formadoras, numa vertente de dupla certificação de nível básico de ensino. Posteriormente, a Educação e Formação de Adultos cresce com a Iniciativa Novas Oportunidades, devido ao aumento de oferta dos cursos de nível básico e secundário que integram a possibilidade de cursos de habilitação escolar.

Atualmente, a Portaria n.º 711/2010, de 17 de agosto, apresenta o plano curricular dos cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação, cursos EFA de habilitação escolar, cursos EFA de nível básico e nível 1 e nível 2 de formação.

Através de um dispositivo de Reconhecimento e Validação de Competências, criou-se a possibilidade de posicionamento dos formandos em função das aprendizagens já adquiridas em contextos não formais e informais construindo percursos de formação com as unidades de competência (módulos de formação) em falta. As principais alterações registadas com o alargamento dos cursos EFA até ao nível secundário, relacionam-se com a possibilidade de realização de uma componente escolar com a respetiva certificação, a definição de requisitos de acesso tendo em conta os percursos de aprendizagem formal realizados e a separação da componente RVC da componente de formação.

A componente de Reconhecimento, Validação e Certificação (RVC) passa a ser desenvolvida apenas nos Centros Novas Oportunidades e a componente de formação numa entidade formadora da rede pública ou privada, por um operador do Sistema Nacional de Qualificações. Desta forma os Centros Novas Oportunidades, encaminham

os adultos para percursos individualmente adaptados, validando aprendizagens formais já realizadas no ensino secundário.

As entidades promotoras dos cursos EFA são entidades de natureza pública, privada ou cooperativa (estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, sindicatos, empresas ou associações empresariais) que integram a rede de entidades formadoras no âmbito do Sistema Nacional de Qualificação. Porém, os Centros de Novas Oportunidades, destacam-se como principais agentes promotores do acesso aos cursos EFA, através do encaminhamento do adulto para o percurso formativo tipificado correspondente à qualificação até aí adquirida pelo mesmo e dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

É da responsabilidade das entidades formadoras planejar e organizar os grupos de formação; assegurar os recursos humanos e físicos e os equipamentos necessários ao desenvolvimento dos cursos; desenvolver os cursos adequando-os ao desenho curricular e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, tendo em conta as orientações técnico/pedagógicas e as metodologias de Educação e Formação preconizadas para este modelo de formação; proceder à avaliação das aprendizagens e certificação dos formandos que concluem o percurso formativo com sucesso e proceder à constituição de dossiers técnicos e pedagógicos de modo a organizar e disponibilizar a informação necessárias para os processos de acompanhamento e monitorização, por parte das entidades competentes (Silva, 2010).

Os cursos EFA desenvolvem-se em cinco dimensões: aprendizagem ao longo da vida (como forma de inserção socioprofissional e progressão na qualificação); percursos flexíveis com processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (adquiridas formal, não formal ou informalmente pelos adultos); percursos formativos que respeitam à formação de base e ou tecnológica; formação modular (diferenciando os percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional) e percursos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que promovem as aprendizagens.

2.1.2-O PROCESSO RVCC NA SUA VERTENTE ESCOLAR E PROFISSIONAL

A construção do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, teve por base a experiência desenvolvida através dos Cursos EFA de

nível básico e a importância dada às competências adquiridas em contextos não formais e informais na Europa.

Ferreira (2012, p. 23) refere que,

“O sistema nacional de RVCC surge como resposta às orientações e diretrizes comunitárias que resultaram do Conselho Europeu de Lisboa (2000) onde se defendeu a valorização da aprendizagem ao longo da vida e a promoção da igualdade de oportunidades; do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), que define a estratégia para a aprendizagem ao longo da vida na Europa; do Conselho Europeu de Barcelona (2002), que valoriza a importância da aprendizagem ao longo da vida como estratégia de promoção da empregabilidade; do Conselho Europeu de Dublin (2004), que remete para a criação de um Quadro Europeu de Qualificações, apresentando os princípios comuns europeus de identificação e validação da aprendizagem não formal e informal; do relatório proveniente da comissão das comunidades europeias (2006) que refere a importância da educação de adultos para a inclusão social e para a empregabilidade.”

É uma resposta às necessidades dos adultos que por algum motivo abandonaram a escola, sem terem concluído o nível de ensino básico ou secundário. Estes adultos detentores de várias competências e saberes podem ver reconhecidas e certificadas as suas competências.

Segundo Silvestre (2011, p. 235) o sistema nacional de RVCC, permite a aplicação de um processo que,

“...valoriza, por um lado, esses conhecimentos e competências apre(e)ndidos e adquiridos em diferentes espaços (educação/formação comunitária), contextos (formais, não formais e informais) e tempos de forma permanente e ao longo da vida de cada indivíduo e reconhece-os e legitima-os, por outro, atribuindo-lhe uma certificação escolar (rvcc - escolar) e ou profissional (rvcc - profissional), que é equivalente para todos os efeitos aos obtidos numa qualquer escola pública ou privada do Sistema Educador/Formador português e que, também por isso mesmo permite o prosseguimento de estudos.”

O processo de RVCC valoriza as aprendizagens adquiridas através das experiências de vida, fora dos sistemas tradicionais, e aquelas adquiridas em contexto de trabalho e, tem por objetivo potenciar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, incrementando a sua mobilidade no contexto profissional. As aprendizagens são traduzidas em competências que ilustram o nível de sucesso dos indivíduos nas diferentes áreas da vida.

O processo tem como destinatários, adultos com dezoito anos de idade que não possuam o nível básico (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade) ou adultos com 23 anos que pretendam completar o nível secundário (12º ano de escolaridade). A título excecional

quem detém no mínimo de três anos de experiência profissional comprovada pode inscrever-se no processo de nível secundário.

O processo está estruturado em sessões individuais e coletivas, com o profissional de RVC e com os formadores com o objetivo de desocultar competências. Desenvolve-se em momentos de auto-reflexão crítica sobre a experiência de vida, com o intuito de reconhecer competências em conformidade com o referencial de competências chave.

O processo de RVCC é desenvolvido a partir da elaboração de um portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), onde o adulto, explicita reflexivamente, as vivências mais significativas, de forma a obter a certificação pretendida. É sobretudo um processo individualizado, que decorre de acordo com o ritmo de cada adulto.

A construção do PRA, é apoiada pela equipa técnico-pedagógica, à luz de um referencial de competências-chave.

O processo assenta em metodologias como o balanço de competências e na análise de histórias de vida, tendo em conta o Referencial de Competências-Chave. O balanço de competências é um processo de natureza interpretativa que permite a qualquer adulto reconhecer os papéis que desempenha, os significados atribuídos e a sua relação com o contexto em que ocorrem. É uma metodologia flexível que possibilita identificar competências, onde o adulto aprende a identificar os seus projetos pessoais, sociais e profissionais, a descobrir potencialidades e construir novos saberes.

A construção de um portefólio individual permite reunir todas as evidências que possam comprovar a aquisição das competências adquiridas através da experiência pessoal e profissional. O PRA é um instrumento pessoal, de autoformação, autoavaliação e auto-orientação.

Num momento posterior é pedido a validação das competências e é agendada uma sessão de júri de certificação. O júri é constituído pelo profissional de RVCC, os formadores das áreas de competência chave que acompanharam o processo, e por um avaliador externo acreditado. O adulto obtém a certificação das competências que evidenciou, podendo esta ser parcial ou total.

A certificação de competências consiste numa forma de avaliar e reconhecer as qualificações dos adultos, através de parâmetros pré-estabelecidos (referencial). A certificação confere a emissão de um certificado de nível escolar e/ou um certificado profissional ou ainda a emissão de um certificado parcial, correspondente apenas às competências validadas.

Durante o balanço de competências se são diagnosticadas necessidades de formação, o adulto é encaminhado para formação complementar. Esta formação é residual, e não ultrapassa, em nenhum dos níveis de certificação escolar as 50 horas por adulto. A formação complementar desenvolve-se em torno das áreas de Competências-Chave para a educação e formação de adultos definidas pelos referenciais a aplicar (básico ou secundário).

Em Portugal, as empresas continuam a constituir um lugar privilegiado de aquisição de competências, através da experiência de trabalho. Muitas vezes substituem os sistemas formais na produção dos saberes necessários ao respetivo contexto organizacional.

Neste sentido, o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de Competências desenvolvidas fora dos sistemas formais de educação e formação profissional assume particular relevância, já que uma parte significativa da população ativa adquiriu desta forma as competências necessárias aos seus desempenhos sociais e profissionais.

O dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC PRO), para a vertente profissional, foi desenvolvido com o intuito de contribuir para o aumento dos níveis de qualificação formal da população ativa, bem como constituir uma segunda oportunidade de formação para aqueles que não frequentaram ou abandonaram precocemente os sistemas de educação e formação.

Em 2008, teve início o processo RVCC profissional, abrangendo 171 saídas profissionais contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações. No processo de RVCC profissional, os candidatos são submetidos a um processo de reconhecimento das competências adquiridas, bem como de identificação das competências em falta, por comparação ao referencial de formação da atividade que desempenha ou desempenhou, correspondendo a uma das qualificações contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações.

Quando o adulto demonstra ser detentor de todas as competências, no final do processo ou após frequência da formação para a qual foi encaminhado, tem acesso a um certificado de cariz profissional, equivalente ao emitido no final dos cursos de formação profissional do IEFP. Este dispositivo foi desenvolvido de forma a ser aplicado em articulação com o Sistema de RVCC escolar, sempre que o candidato necessite, de uma resposta de certificação escolar e profissional.

2.1.3-A FORMAÇÃO MODULAR CERTIFICADA

As ações de formação de curta duração, complementares aos cursos EFA e aos processos de RVCC, permitem colmatar lacunas específicas de competências face aos referenciais utilizados.

Numa primeira fase, as ações S@ber+, módulos curtos de formação associados ao Referencial de competências-chave são trabalhados no contexto dos Centros de RVCC e dos processos aí desenvolvidos. Estas ações de formação de curta duração (módulos com uma duração de 30 até 50 horas), possibilitam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em áreas específicas e podem ser entendidas como as precursoras das unidades de formação modular.

Os objetivos destas ações são também o reforço de competências pessoais, profissionais ou escolares, propondo mobilizar os adultos para a importância da aprendizagem ao longo da vida; diversificar as ofertas educativas dirigidas a adultos; criar soluções flexíveis e certificáveis que promovam a melhoria das qualificações escolares e profissionais da população adulta; e incentivar a emergência de parcerias alargadas entre escolas, centros de formação profissional e organizações da sociedade civil (Moreira, 2008).

As ações S@ber+ têm como destinatários, pessoas adultas que pretendem desenvolver ou aperfeiçoar competências em áreas específicas, independentemente da habilitação escolar ou da qualificação profissional que possuem. A frequência, com aproveitamento, de um ou mais módulos das Ações S@ber+ (iniciação, aprofundamento e consolidação) confere um certificado de formação.

Estas ações foram substituídas pelas Formações Modulares Certificadas que constituem uma oferta modular de curta duração com base no percurso de educação e formação de adultos, previstos no Catálogo Nacional de Qualificações. A Agência Nacional de Qualificações e Ensino Profissional (ANQEP), define as condições de acesso, gestão, funcionamento, avaliação e certificação da frequência das ações modulares.

Destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário. Também podem ser integrados em Formações Modulares, formandos com menos de 18 anos, desde que

comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos tutelados pelo Ministério da Justiça.

As formações modulares integradas em referenciais de formação, associadas ao nível 2 de qualificação do, tem por destinatários adultos que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico. As formações modulares compostas por unidades de formação de curta duração (UFCD) integradas em referenciais de formação, associados ao nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, destinam-se a adultos com habilitação escolar igual ou superior ao 3º ciclo do ensino básico. (Rodrigues, 2011).

Consideram-se assim, como modalidades fundamentais na qualificação de adultos, conferindo o direito à emissão pelo responsável máximo da entidade formadora de um certificado de qualificações com descrição das formações concluídas com aproveitamento. Se a conclusão com aproveitamento de um percurso formativo no âmbito da formação modular, permitir a obtenção de uma qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações, o adulto dirige a um CNO para este proceder à validação final do seu percurso de formação perante uma comissão técnica que emite um parecer com vista à obtenção do certificado final de qualificações e do diploma (Rodrigues, 2011).

3-A ACTIVIDADE DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES

Os dados apresentados pelos Censos 2001 mostram que cerca de 64,8% da população residente em Portugal é detentora do 2.º ciclo do ensino básico, não atingindo, desta forma, a escolaridade mínima obrigatória de nove anos. Outros números apontam para o facto de 3.500.000 dos ativos portugueses terem um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 com uma escolaridade inferior ao 9.º ano. Verifica-se que cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos trabalham sem terem concluído doze anos de escolaridade, 266.000 dos quais não concluíram o ensino básico (Lima, F., 2012b).

Com a evolução gradual da rede de CNO, os resultados obtidos em 2007, demonstram que mais de 250.000 jovens e adultos estiveram inseridos em ofertas da INO, de entre os quais mais de 90.000 eram adultos. Estes tinham sobretudo idades compreendidas entre os 25 e 44 anos (cerca de 66%), muitos destes empregados (cerca

de 70%), sendo a distribuição entre sexos mais favorável às mulheres. Mais de 55.000 encontravam-se em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e mais de 18.000 frequentam Cursos de Educação e Formação de Adultos (ME & MTSS, 2007).

Entre 1999 e 2010 observamos que o número de candidatos inscritos no 1º e 2º ciclo decresce, enquanto se percebe um aumento de inscrições no 3º ciclo. No que se refere à educação básica (níveis de qualificação 1 e 2) existe uma diminuição global de inscritos, entre 1999 e 2008, sobretudo devida à quebra de inscritos nas modalidades de ensino regular e recorrente, nos três níveis de ensino.

O crescimento observado no final da década, decorre da adesão de jovens e adultos a modalidades de dupla certificação (cursos de Educação e Formação (CEF), cursos EFA e os processos RVCC). A Iniciativa Novas Oportunidades estimulou este crescimento ao definir metas para a captação de jovens e adultos pouco escolarizados através de um aumento anual de 2500 vagas na oferta de cursos Profissionais, cursos de Aprendizagem e CEF.

No eixo dos adultos, verifica-se o reforço ao nível do 9º ano, da oferta de cursos profissionalizantes, visando um crescimento anual acumulado de 42.000 indivíduos abrangidos em cursos EFA.

Uma análise da evolução que se verificou entre 2004 e 2010 permite concluir que no eixo dos adultos, as inscrições em cursos EFA obteve um aumento substancial no ano de 2007, mas que nos anos seguintes sofre um decréscimo.

O estímulo à certificação através de processos de RVCC também contribuiu fortemente para o aumento do número de inscritos no período de vigência da Iniciativa, tendo atingido em 2010 um total de 104.501, correspondente a 8% da totalidade de inscritos neste nível de ensino (CNE, 2012)

No ensino secundário (níveis 3 e 4), entre 1999 e 2010 regista-se um crescimento do número de inscritos (+ 40.809). Este crescimento decorre do aumento significativo da frequência de modalidades de dupla certificação, como os cursos Profissionais, os cursos EFA e os processos RVCC.

As metas definidas no programa 2005-2010 da INO estabeleceram que no final do seu período de vigência o número de abrangidos em vias profissionalizantes correspondesse a metade do total de jovens a frequentar o ensino secundário. O que significa que no eixo jovens, exista entre 2006 e 2010, um crescimento acumulado de 35.000 vagas, nos cursos Tecnológicos, Profissionais, de Aprendizagem, CEF, cursos

do Ensino Artístico e cursos de Especialização Tecnológica (CET), prevendo como uma das estratégias o alargamento do ensino profissional às escolas públicas.

No eixo dos adultos estabeleceu-se como metas até 2010, um crescimento acumulado de 65.000 inscritos em Cursos EFA e um volume de certificação de competências de nível secundário de 125.000 indivíduos.

A adesão aos cursos EFA não conseguiu atingir os valores previstos, verificando-se uma diminuição no número de inscritos, tanto de nível básico como secundário.

No ano letivo de 2010/2011 estiveram inscritos em processo de RVCC de nível básico (1º, 2º e 3º ciclo) 71.987 adultos. Neste período 41.342 concluíram o processo com sucesso. Relativamente ao ensino secundário, estiveram matriculados 47.495 tendo concluído este nível através do processo de RVCC 18.997 adultos (DGEEC, 2012).

Para o período de 2010/2015, Capucha (2010), apresenta como principais metas no eixo dos adultos, a certificação de 1 milhão de portugueses, dos quais 350.000 com uma certificação de escolar de nível básico e 300.000 com uma certificação de escolar de nível secundário e 350.000 em cursos de dupla certificação (Portela, 2011). De forma a responder às necessidades de formação ao longo da vida dos cidadãos, pretende-se também apostar em formações modulares certificadas, com acesso a certificações parciais.

Os CNO passam a encaminhar os desempregados inscritos nos centros de emprego para respostas adequadas ao seu perfil.

Pretende-se também para este período, alcançar a média europeia na taxa de participação da população adulta em atividades AVL.

Verificamos que a estrutura da *qualificação* da população portuguesa tem vindo a alterar-se durante a última década. De 2000 a 2010, a proporção de indivíduos com 15 e mais anos sem nenhuma qualificação desceu de 9,04% da população para um registo de 4% de indivíduos. Neste período verificou-se também, um decréscimo da população com apenas o 1º ou 2º ciclo do ensino básico, verificando-se um crescimento no grupo dos detentores de 3º ciclo, ensino secundário e superior (CNE, 2012).

De 2000 para 2010, o grupo que tem como habilitação máxima o 1º e 2º ciclo do ensino básico decresceu de 55% para 40,6%, enquanto os detentores do 3º ciclo do ensino básico evoluíram de 14,5% para 22,2%. O crescimento nos grupos com ensino secundário ou pós-secundário e com ensino superior, também é assinalável, tendo os primeiros passado de 12% para 18,3% e os segundos de 9,3% para 16% (CNE, 2012).

No período temporal, que medeia a extinção dos CNO e o funcionamento da rede de CQEP (março de 2012 a abril de 2014), cerca de 55.000 processos de RVCC estão suspensos, a aguardar por novas orientações.

4-O PROGRAMA VIDA ATIVA

A modalidade de intervenção Vida Activa é uma resposta de qualificação, que pretende ajustar o Plano Pessoal de Emprego às necessidades individuais, de forma a potenciar a empregabilidade de desempregados, através da sua integração em acções de formação de curta duração ou em processos de RVCC. O programa, tem como objectivos a orientação e o encaminhamento de desempregados inscritos nos Centros de Emprego para medidas activas de emprego. Este programa tem por destinatários jovens ou adultos, desempregados, inscritos há mais de 6 meses no Instituto de Emprego e Formação Profissional e que não estejam habilitados com o 9.º ano de escolaridade ou uma qualificação ajustada ao mercado de trabalho. Têm prioridade os desempregados que não concluíram o 9.º ano de escolaridade; os que pertencem a agregados familiares onde ambos os membros se encontrem desempregados e os agregados monoparentais.

Esta modalidade, organiza-se em acções de formação modular certificada, de curta duração – entre 25 e 300 horas – com base em Unidades de Formação de Curta Duração do Catálogo Nacional de Qualificações e/ou em processos de RVCC de natureza dual (escolar e profissional).

A modalidade Vida Activa tem por finalidade o aperfeiçoamento das competências e dos conhecimentos dos candidatos e/ou potenciar processos de reconversão e reciclagem profissional.

4.1-OS CENTROS PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL

Os CQEP são tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência, Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

A portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março regula a criação, organização e o funcionamento da rede nacional de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e determina que o domínio de intervenção dos CQEP é centrado,

“a) Na informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego;

b) No desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados processos de RVCC, adquiridas pelos adultos ao longo da vida, por vias formais, informais e não formais, nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação, em estreita articulação com outras intervenções de formação qualificantes;

c) Na resposta à necessidade de assegurar, complementarmente ao previsto nas alíneas anteriores, a integração na vida ativa e profissional das pessoas com deficiência e incapacidade;

d) No apoio à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., (ANQEP,I.P.), no que se refere às suas competências específicas de definição de critérios de estruturação da rede e de implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas no âmbito do sistema de formação de dupla certificação.” (Portaria n.º 135-A/2013, p. 1914-2)

Verificamos com a extinção dos CNO e com a criação dos CQEP, que os procedimentos por parte do Estado no campo das políticas educativas públicas, não sofreram mudanças significativas.

A par da filosofia da INO e dos seus centros, mantém-se a prioridade do Programa do XIX Governo Constitucional em qualificar os jovens e adultos portugueses; prevalece o método de actuação em parceria; mantém-se os processos de candidatura e propõe-se a prática de intervenções individualizadas sobre os destinatários das acções (Martins, J., 2012).

No que diz respeito às diferenças entre os modelos, apontamos a extinção da ANQ e a criação da ANQEP, com a orientação para o ensino profissional que assenta na premissa da relação entre mais educação e empregabilidade (Martins, J., 2012).

Podemos também salientar que esta medida introduz uma nova preocupação, a de integrar a população com deficiência a nível social e do mercado de trabalho.

Uma terceira diferença que podemos realçar entre estas redes de centros, relaciona-se com a etapa de certificação dos processos RVCC. A sessão de júri de certificação passa a integrar a realização de uma prova (escrita, oral ou prática) e o júri passa a ser constituído unicamente por elementos externos ao processo de RVCC. Esta avaliação quantitativa da prova final e do processo de RVCC é totalmente contrária as metodologias de avaliação neste tipo de processos. O técnico de Orientação

Reconhecimento Validação Competências (TORVC) que acompanha o adulto ao longo de todo o processo pode participar como observador nas sessões de júri, já que estas continuam a ser públicas. Com a mudança de designação dos técnicos de RVCC, extingue-se a categoria profissional de TDE e o TORVC passa a acumular as tarefas de acolhimento, diagnóstico, orientação e informação e encaminhamento de adultos mas também de jovens com idade igual ou superior a 15 anos, ou a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico. O alargamento do papel relativo a estes técnicos bem como o acréscimo de funções pode ser justificado por motivos económicos (Martins, J., 2012).

O Despacho n.º 6904/2013, de 28 de maio, define os critérios de seleção das entidades promotoras de CQEP e de apreciação do Plano Estratégico de Intervenção. Os oito critérios definidos no despacho são: a experiência da entidade promotora; a representatividade da entidade promotora no contexto do território; cobertura territorial; capacidade de articulação e de estabelecimento de parcerias; condições logísticas de funcionamento; áreas técnicas de intervenção; acessibilidade e disponibilidade de recursos humanos. Estes critérios foram avaliados numa escala variável, entre zero e cem. As entidades que obtiveram uma pontuação igual ou superior a 50, foram selecionadas para serem promotoras de CQEP.

Em setembro de 2013, a ANQEP encerrou o processo de análise técnico-pedagógica de candidaturas à criação dos novos Centros e em novembro desse ano as entidades foram notificadas do resultado obtido. A ANQEP recebeu 373 candidaturas, aprovando numa fase inicial 206 candidaturas. Este número foi bastante superior ao que inicialmente tinha sido anunciado pelo governo; 120 centros para integrar na nova rede de centros. Após um período de reapreciação das candidaturas não aprovadas, a 11 de dezembro de 2013 a ANQEP, apresentou ao público a nova rede de 214 centros para a Qualificação e Ensino Profissional. Da totalidade dos novos centros, estão vão 80 funcionar em escolas públicas, 53 em centros de formação de gestão directa ou gestão participada do IEFP e 81 em escolas profissionais, câmaras municipais, associações comerciais, entre outras entidades privadas (ANQEP, 2013). Contudo em finais de março de 2014, a informação sobre o funcionamento dos CQEP ainda é muito reduzida e poucos ou nenhuns centros estão em funcionamento.

Com o despacho n.º 1709-A/2014, publicado a 3 de fevereiro que regula a afetação de recursos humanos aos CQEP a funcionar nas escolas públicas, o Ministério da Educação e da Ciência, define uma optimização dos recursos humanos disponíveis e

determina que os docentes do quadro e os psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação irão integrar as equipas dos CQEP. Segundo a Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos, não só estão a aguardar pelo funcionamento da nova rede de centros, dezenas de milhares de adultos como também cerca de 5 mil técnicos e formadores que perderam os postos de trabalho com a extinção dos CNO e que desta forma foram afastados da possibilidade de integrarem as equipas técnico-pedagógicas dos CQEP.

Os Centros de formação o IEFP ainda não têm orientações de contratação de recursos humanos e os centros privados sem financiamento, vão colocando esporadicamente, anúncios de oferta de emprego dirigidos essencialmente a licenciados em Psicologia em condição de realizar um estágio profissional.

Segundo a ANQEP, a equipa dos CQEP é constituída pelo Coordenador, pelos Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências e pelos Formadores ou Professores externos aos centros.

Cabe ao Coordenador garantir a representação e o funcionamento institucional a partir de uma gestão financeira, organizacional e pedagógica. Constatamos que as funções do Coordenador não foram significativamente alteradas em relação àquelas exercidas num Centro Novas Oportunidades.

No plano operacional cabe ainda ao Coordenador:

- “a) Gerir a equipa e desenvolver o seu potencial, com vista a garantir o cumprimento das atribuições do CQEP, fomentando a inovação, a qualidade e a orientação do serviço para os utentes e para o mercado de emprego;*
- b) Implementar dispositivos de autoavaliação sistemática que permitam aferir a qualidade das intervenções e a satisfação dos utentes;*
- c) Disponibilizar a informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa da atividade, de acordo com as orientações da ANQEP, I.P.;*
- d) Adotar medidas que potenciem os serviços prestados pelo CQEP, tendo em atenção os resultados dos processos de autoavaliação e de avaliação externa;*
- e) Assegurar a fiabilidade da informação registada no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO);*
- f) Assegurar a efetiva operacionalização que garanta o apoio indispensável aos jovens e adultos com deficiência e incapacidade no seu processo de certificação.” (Portaria n.º 135-A/2013, p. 1914- 2)*

Relativamente às funções exercidas pelos TORVC, a ANQEP considera que estes técnicos são os responsáveis pelas fases de Diagnóstico, Informação e Orientação, e Encaminhamento. Neste âmbito o técnico de ORVC tem como competências

“a) Inscrever os jovens e adultos no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) e informar sobre a atuação do CQEP;

b) Promover sessões de orientação que permitam a cada jovem ou adulto identificar a resposta mais adequada às suas aptidões e motivações;

c) Promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de emprego atual, saídas profissionais emergentes, prospeção das necessidades de formação, bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu e internacional no que respeita à formação e trabalho;

d) Encaminhar jovens e adultos tendo em conta a informação sobre o mercado de emprego e as ofertas de educação e formação disponíveis nas entidades formadoras do respetivo território ou, no caso dos adultos, para processo de RVCC sempre que tal se mostrar adequado;

e) Monitorizar o percurso dos jovens e dos adultos encaminhados pelo Centro até à conclusão do respetivo percurso de qualificação, e, quando aplicável, até à inserção no mercado de emprego;

f) Desenvolver ações de divulgação e de informação, junto dos diferentes públicos que residem ou estudam no território, sobre o papel dos CQEP e as oportunidades de qualificação, designadamente a oferta de cursos de dupla certificação.” (Portaria n.º 135-A/2013, p. 1914-5)

Acrescem ainda as funções ligadas à etapa Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências:

“a) Enquadrar os candidatos no processo de RVCC, escolar, profissional ou de dupla certificação, de acordo com a sua experiência de vida e perfil de competências;

b) Prestar informação relativa à metodologia adotada no processo de RVCC, às técnicas e instrumentos de demonstração utilizados e à certificação de competências, em função da vertente de intervenção;

c) Acompanhar os adultos ao longo do processo de RVCC, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portefólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores e ou professores;

d) Identificar as necessidades de formação dos adultos, em articulação com os formadores, professores e outros técnicos especializados no domínio da incapacidade e ou deficiência, podendo proceder, após certificação parcial, ao encaminhamento para ofertas conducentes à conclusão de uma qualificação.

Constitui também competência do técnico de ORVC, com a colaboração dos formadores e professores, proceder ao registo rigoroso no SIGO de todos os dados relativos à atividade em que intervém no CQEP.” (Portaria n.º 135-A/2013, p. 1914- 5)

Verificamos que as funções do TDE dos CNO são agora da alçada dos TORVC e que o elemento Técnico Administrativo desaparece, recaindo sobre o TORVC as funções que anteriormente lhe eram atribuídas.

Os Formadores ou Professores, externos aos Centros, surgem como elementos da equipa técnico-pedagógica com competências de intervenção nos CQEP para,

“ a) Participar no processo de RVCC, escolar, profissional ou de dupla certificação, através da aplicação de instrumentos de reconhecimento e validação de competências e do apoio aos adultos na elaboração do portefólio, na respetiva área de intervenção;

b) Informar o júri de certificação relativamente ao desenvolvimento do processo de RVCC dos adultos que acompanhou;

c) Exercer a função de avaliador, no âmbito do júri de certificação, designadamente nas provas de desempenho ou de demonstração de competências-chave, relativas às qualificações visadas pelos adultos que desenvolveram processos de RVCC acompanhados por outros formadores;

d) Colaborar com o técnico de ORVC na identificação das necessidades de formação de cada adulto, após certificação parcial, de forma a definir um encaminhamento sustentado para ofertas formativas com vista a uma qualificação escolar e ou profissional.” (Portaria n.º 135-A/2013, pp. 1914- 6)

5- OS “PROFISSIONAIS” DE ADULTOS NO ÂMBITO DA MODALIDADE DE RVCC

Constatamos que existe no campo da Educação de Adultos, uma complexa multiplicidade de instituições educativas com diversas finalidades, modos organizacionais e lógicas de funcionamento (Martins, J. 2012).

Segundo o autor, esta singularidade conduz à atribuição de vários perfis, papéis e designações aos agentes da educação de adultos. O agente da EA, num período de Aprendizagem ao longo da vida, actua em áreas específicas, configurando processos de construção de identidades profissionais, designadamente pela aquisição de conhecimentos e competências particulares (Martins, J. 2012).

Edwards (1997) e Bron & Jarvis (2008), citados por Martins, J. (2012), constataam que esta diversidade de identidades está intimamente relacionada com um sentimento de pertença não a um, mas a vários grupos e instituições cuja prática está relacionada com a EA.

Uma característica deste campo educativo é a diversidade de agentes, com designações tão variadas como: educadores de adultos, formadores de adultos,

formadores de formadores, tutores, técnicos de recursos humanos, avaliadores da formação, etc. (Loureiro, 2006).

Loureiro (2006), propõe uma caracterização destes agentes através de um sentido espaço-institucional (dimensão geográfica e organizacional). Segundo o autor, esta dimensão permite-nos falar de agentes da EA internacionais, nacionais, regionais e locais mediante o tipo de instituição para quem trabalham. E um sentido baseado nas actividades que estes trabalhadores desenvolvem. Desta forma, o autor tipifica os agentes enquanto:

- a) *Teóricos da educação de adultos*, que elaboram o conhecimento teórico sobre a EA, e cuja actividade profissional é desenvolvida em organismos internacionais universidades e organizações profissionais. (Loureiro, 2006, p.168)
- b) *Técnicos da educação de adultos*, agentes responsáveis pela conceção do diagnóstico de necessidades educativas, pelo planeamento e criação de programas, pela organização, execução e avaliação de iniciativas de educação de adultos. (Loureiro, 2006, p.168)
- c) *Práticos da educação de adultos*, que desenvolvem directamente actividades com os adultos, quer pela docência quer pelo desenvolvimento de ações, etc. (Loureiro, 2006, p.168)

O autor refere que esta tipologia não é estática e que a proposta não encerra todos os papéis e tarefas que os agentes podem desenvolver. Desta forma, os agentes da EA desenvolvem tarefas diversas, em diferentes tipos de EA e locais de trabalho mediante o seu vínculo de trabalho (Loureiro, 2006). Martins, J., (2012), refere que existe uma diversidade no estatuto e na condição profissional dos agentes e profissionais de EA. O autor constata que apenas uma pequena parte destes agentes trabalham a tempo inteiro.

A nível europeu, observamos a existência de diferentes tipos de condições e de contratos de trabalho (trabalho a tempo inteiro; a tempo parcial ou trabalho temporário); com diferentes durações temporais e tipos de emprego como os estágios ou o regime de voluntariado (Research voor Beleid; PLATO, 2008, citados por Martins, J., 2012). As consequências das várias modalidades contratuais reflectem-se directamente na identidade do trabalhador como também no seu bem-estar.

As condições de trabalho e a importância dos papéis dos diferentes agentes da EA são fundamentais para a definição de um campo profissional bem como para o seu desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento relaciona-se num sentido amplo, com o estatuto da profissão e com os conhecimentos e as práticas profissionais (Martins, J., 2012).

Alguns estudos realizados sobre os conhecimentos dos *práticos* da EA permitem verificar que uma grande parte, destes agentes não têm uma formação inicial específica na área e por vezes não realizam uma formação contínua (Krajnc, 1989; Jarvis, 1991; Merriam e Brockett, 1997, citados por Loureiro, 2006). Esta constatação, refere o autor, não significa que as formações iniciais e contínuas não existam, contudo elas tendem a ser direcionadas a públicos e a campos de acção específicos (formações para formadores de formadores, animadores socioculturais, educadores de adultos, etc.).

Em Portugal, a descontinuidade das políticas públicas da EA conduziu a uma aposta reduzida na formação dos profissionais de educação de adultos, sendo que esta formação é associada muitas vezes às necessidades das políticas públicas de educação vigentes, originando perfis e identidades profissionais, variados e distintos.

A equipa de investigação do projecto “Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector” (SARTPTO), liderada por Telmo Caria, propõe uma reflexão sobre o trabalho dos profissionais com formação em Ciências Sociais e Humanas que trabalham no terceiro sector.

Este projeto, desenvolvido na região norte do país, pretende compreender quais as aprendizagens revelantes da formação académica em profissionais da área de Ciências Sociais e Humanas, na procura de um emprego e no percurso profissional daqueles que se encontram inseridos no mercado de trabalho. Alguns dados resultantes desta investigação apontam para o facto que de 63 técnicos inquiridos, 23 exercem funções no campo da educação e formação de adultos, ainda que não de forma exclusiva. E que apenas 1 destes 23 profissionais detém formação académica de base em Educação, confirmando outros estudos que indicam que quem trabalha nesta área não possui formação específica em educação de adultos (Loureiro, Costa e Caria, 2011).

Os autores salientam o interesse em analisar as relações entre percursos profissionais com adultos qualificados e as aprendizagens, levantando algumas questões sobre os processos reflexivos na autonomização profissional e sobre a pertinência de conteúdos particulares de EFA nas ciências sociais e humanas.

São muitos os investigadores que defendem a profissionalização da EA, com especial relevo a formação inicial e contínua, fundamentadas em conhecimentos teóricos específicos (Maza, 1997; Romans e Viladot, 1998; entre outros citados por Loureiro, 2006).

Na década de 90, a Aprendizagem ao Longo da Vida tornou-se central no campo de Educação e Formação de Adultos. Em 1999, em Portugal e com o governo socialista, tem início uma política de educação de adultos que tem por objectivo, aumentar as qualificações dos portugueses, propondo uma lógica de ensino escolar contrária à vigente, o ensino de segunda oportunidade. Esta tendência teve influência sobre aqueles que trabalham neste campo educativo.

Segundo (Guimarães, 2011), com o lançamento do PRODEP I, em 1989, dá-se início a um período marcado por propostas de *educação e formação para a competitividade*. Segundo Lima (2008), citado por Guimarães (2011, p. 5),

“Os educadores de adultos assumiram-se desde então como técnicos da aprendizagem ao longo da vida, promotores da certificação de “competências para competir”, gestores de recursos humanos, facilitadores de aprendizagens em função da sua rentabilidade económica e fomentadores de processos de “aprender a aprender” em contexto de trabalho. Neste sentido, passaram a ser profissionais que privilegiavam o conhecimento relacionado com o desenvolvimento do trabalho, que antecipavam problemas, tal como experimentavam soluções adaptativas que deviam ser levadas a cabo pelos indivíduos que aprendiam.”

Fernández (1997), citado por Loureiro (2006), aponta para a emergência de uma nova função onde se enquadram os «profissionais da educação de adultos». Esta nova figura no campo da educação de adultos em Portugal, surge com a implementação do modelo de reconhecimento de adquiridos experienciais.

Em 2000, o mercado de trabalho proporcionou ofertas públicas, como os Cursos EFA e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Estas ofertas originaram novos perfis profissionais através de orientações formais e legislação específica (Guimarães, 2011).

Os requisitos de admissão para os novos perfis profissionais emergentes, englobaram a formação inicial ao nível da licenciatura e a realização de acções de formação contínua. As especificidades dos processos de educação e formação de adultos promoveram um certo reconhecimento social dos educadores de adultos na primeira década do actual século entre nós. Situação que, entretanto, tem vindo a ser alterada.

As modalidades de certificação e de qualificação de adultos, originaram o surgimento de novos profissionais, oriundos de diferentes áreas de formação de base e

com vários percursos dentro do campo da educação de adultos (Martins, A., 2012). Consequentemente, esta nova abrangência no âmbito da educação de adultos de modalidades educativas e formativas, tornou possível o surgimento de uma nova área profissional.

Segundo Rothes (2004), citado por Martins, A., (2012), a modalidade de certificação e de qualificação de adultos traduziu-se em ofertas de emprego direccionadas a vários licenciados em ciências humanas e sociais. Desta forma, inferimos que a Iniciativa Novas Oportunidades (eixo dos adultos), teve uma função de integração no mercado de trabalho de vários profissionais oriundos de múltiplas áreas do conhecimento, nomeadamente, através da sua integração nos processos de RVCC, nos cursos EFA e nas formações modulares certificadas. Estas novas modalidades de educação e formação marcadas pelas políticas educativas de então, permitiram que estes novos profissionais, fizessem parte da construção do caminho que a educação de adultos atravessa hoje no nosso país. Lima (2006) citado por Martins, A., (2012, p. 36), descreve que,

“... esta geração, não obstante saber realizar um conjunto de tarefas extremamente complexas que ainda há uma década não havia quem realizasse, é razoavelmente despolitizada e vive num contexto extremamente difícil.”

Rothes (2004), citado por, Martins, A., (2012), aponta que os novos programas de financiamento e as novas experiências formativas implicam a necessidade de formação profissional contínua por parte destes profissionais. Martins, A., (2012) alerta para a importância da formação de base na área da EA, apontando que os efeitos das práticas no âmbito da educação de adultos no nosso país não se relacionam apenas com as políticas, as modalidades de intervenção e os perfis adultos. Estes efeitos estão também relacionados com os saberes dos profissionais que colocam em prática a EA. Neste fio de pensamento Lima (2006), citado por Martins, A., (2002, p.38), exprime que,

“O que eu sinto hoje é que muitas das pessoas que trabalham nesta área incorporaram com demasiada facilidade este discurso ideológico, este discurso tecnocrático sobre educação de adultos, porque também eles não têm uma retaguarda educativa do ponto de vista da historicidade dos conceitos, da evolução dos conceitos, do que foi a educação de adultos em Portugal.”

No caso dos profissionais de RVC, segundo, Dellen & Kamp (2008), citados por Martins, J., (2012), as suas práticas inserem-se no Aconselhamento e Orientação. Esta área de atividade profissional da EA está organizada em quatro tarefas; recepção de candidatos para avaliação de necessidades e acreditação de aprendizagens; orientação e

aconselhamento em relação aos temas de aprendizagem; acompanhamento dos candidatos tendo em vista o desenvolvimento pessoal; e tutoria em processos de aprendizagem auto-orientada (Research voor Beleid; PLATO, 2008, citado por Martins, J., 2012).

Segundo o autor, as transformações no campo da Educação de Adultos passam pela centralidade do adulto no processo educativo, a valorização das aprendizagens adquiridas e pelo sistema de RVCC. Foi o desenvolvimento do sistema de RVCC que fez emergir categorias profissionais relacionadas com o Aconselhamento e a Orientação, como os Profissionais de RVC, inicialmente designados como «Conselheiros». No contexto dos Centros Novas Oportunidades, o aconselhamento, informação e orientação é uma função partilhada pelos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento e os profissionais de RVC. As funções dos Profissionais de RVC englobam uma dimensão relativa ao acompanhamento, orientação e aconselhamento (técnico-pedagógica) e uma dimensão de gestão processual e organizativa (Martins, J., 2012). Nesta dimensão, de organização e gestão processual, o profissional de RVC em articulação com o TDE, participa na etapa de diagnóstico e encaminhamento, sempre que seja necessário. (Martins, J., 2012)

Os profissionais de RVC, através do Aconselhamento e Orientação, colocam em prática conhecimentos de metodologias e domínios de intervenção, nomeadamente de abordagens biográficas; de orientação vocacional; de balanço de competências e da avaliação das competências. (Martins, J., 2012).

A contratação destes novos profissionais alterou as características dos profissionais da educação de adultos. Segundo Guimarães (2010), algumas pesquisas efectuadas no âmbito das qualificações destes novos profissionais contratados demonstram que estes são mais qualificados do que os que já estavam na profissão, são mais jovens e pertencem na sua maioria ao sexo feminino.

Para Guimarães (2011), os perfis profissionais dos novos agentes transformaram-se em técnicos da aprendizagem ao longo da vida. A autora refere que estudos relacionados com o Sistema de RVCC tornaram perceptíveis certas ambivalências como a importância dada ao cumprimento de metas impostas para certificar mais adultos e a consequente perda de importância do trabalho de balanço de competências e de elaboração do portefólio individual. Segundo a autora, a tensão sentida para que as metas de certificação e qualificação fossem alcançadas, a ausência de formação inicial de base, a falta de ações de formação contínua de carácter reflexivo

e a formalização do trabalho destes profissionais reforçaram processos de conformidade social.

Na fase actual que a EA atravessa em Portugal, entre a transição da Iniciativa Novas Oportunidades para o Modelo Vida Activa, os educadores de adultos, bem como outros agentes que actuam neste campo, confrontam-se com um panorama profissional ambíguo e incerto, incorrendo na perda da identidade profissional, sem que esta identidade esteja ainda consolidada.

6-UM POSSÍVEL BALANÇO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Muitas alterações ocorreram em Portugal, ao longo das últimas três a quatro décadas, através de sucessivos avanços ou retrocessos respeitantes a medidas, planos ou legislação referentes à Educação de Adultos.

Canário e Cabrito (2008) citados por Cavaco (2008) afirmam que os elementos de ordem conceptual, as prioridades, as lógicas político-educativas, as dimensões organizacionais e administrativas são alterados frequentemente, originando abandonos ou interrupções das políticas.

Segundo Cavaco (2009) citado por Almeida (2011), a Educação de Adultos em Portugal, nas últimas duas décadas, caracteriza-se por uma lógica de qualificação e gestão de recursos humanos, com uma clara aposta na formação profissional e menor atenção dada às questões de alfabetização. Segundo a autora a política pública de educação de EA é caracterizada pela ausência de linhas orientadoras, finalidades e pressupostos de intervenção. A política da educação, ao longo das últimas três décadas, tornou-se num campo caracterizado por políticas educativas descontínuas, não existindo grandes instituições educativas ou movimentos sociais com impacto na educação da população adulta.

A primeira referência legal ao ensino de adultos, data de Novembro de 1836, contudo, só com a criação em 1952 do Plano Nacional de Educação Popular, é que começa a ser notória a implementação de novas iniciativas ligadas à Educação de Adultos. Desde a década de 1950 até à data, várias medidas foram implementadas, algumas das quais permitiam um franco progresso da Educação de Adultos, enquanto outras remetem a Educação de Adultos para um segundo plano.

Fazendo uma análise das políticas educativas de adultos em Portugal, verificamos que esta se divide entre o ensino recorrente e a formação profissional. Estes dois sectores de intervenção obedecem a lógicas e instituições reguladoras diferentes.

Ao optar por um destes sectores um adulto propunha-se obter uma certificação escolar ou uma certificação profissional, mediante a sua opção.

Embora, no nosso país, a Educação de Adultos não tenha decorrido de uma política educativa coerente e global, verificamos que a partir de 1996-1997 sofre alterações significativas. A tomada de consciência do baixo nível de certificação escolar e profissional da população e os compromissos que o país assumiu no contexto da

União Europeia foram dois fatores preponderantes que impulsionaram esta transformação. Com a criação dos cursos de Educação e Formação de Adultos, é apresentado um novo modelo, que permite aos adultos obter um novo nível de qualificação profissional, e também um novo nível de certificação escolar.

A ANEFA foi responsável pelo lançamento dos cursos de EFA, com dupla certificação escolar e profissional e pela criação da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Ambas as iniciativas tiveram início em 2000 e foram dirigidos a uma população adulta (com idade igual ou superior a 18 anos), sem a escolaridade básica obrigatória. Esta população adulta passou a dispor de novas modalidades de forma a melhorar os seus níveis de qualificação.

Em 2005, com o desenvolvimento do programa Novas Oportunidades, o Reconhecimento, a Validação e a Certificação Competências adquiridas passou a ser o novo ponto de partida para toda a educação e formação de adultos.

A importância da Educação de Adultos e das estruturas e dispositivos que possibilitam aos adultos o reconhecimento das suas competências, tornou-se indiscutível.

Contudo e atualmente, o desenvolvimento da EA em Portugal, parece estar baseado em mudanças de terminologia, o que na prática não conduz a alterações profundas e sérias.

Segundo Nico e Nico (2011), o futuro da EA passa pela diversificação de abordagens, de forma a qualificar as pessoas e os territórios. Para alcançar estes objetivos os autores defendem que se deve promover e dinamizar respostas de qualificação da população adulta, através de uma *abordagem territorial e económico-social*; valorizar o universo de aprendizagens alcançadas pelos adultos; perceber que o dispositivo de RVCC é apenas uma das possíveis respostas de qualificação dos adultos e, por fim assumir que os CQEP devem promover um trabalho de encaminhamento, mas também de provedoria após a certificação.

Encontramo-nos num momento indefinido na história da Educação e Formação de Adultos, caracterizado por uma crise profunda de ordem financeira, económica e social que ditará os contornos da Educação e Formação de Adultos em Portugal.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos o processo de investigação empírica, tendo por objectivo especificar as escolhas metodológicas efectuadas. Pretendemos desta forma, justificar a selecção do estudo de caso como metodologia e apresentamos os procedimentos de recolha e análise de dados.

1-CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente estudo foi realizado num Centro de Emprego e Formação Profissional do Norte de Portugal, cujo CNO foi extinto a 28 de Dezembro de 2011.

Os oito elementos, constituintes da equipa técnico-pedagógica do extinto Centro são um Coordenador, uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), um Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências, dois Tutores de RVCC PRO, e três Formadores de nível secundário (NS).

O nosso trabalho de investigação, é um estudo de caso que recolhe dados de natureza qualitativa, assente nas questões por nós colocadas e passíveis de serem estudadas. Desta forma, optamos por realizar entrevistas aos elementos constituintes da equipa técnico-pedagógica do extinto CNO. Yin (2010, p. 39), descreve o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes.”

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Apoiados nesta perspectiva, realizamos uma investigação de natureza qualitativa tentando analisar e compreender certos aspetos que consideramos importantes na resposta às nossas questões.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) este tipo de abordagem carece de uma relação empática entre os investigadores e os entrevistados e requer um esforço ajustado para que haja compreensão de vários pontos de vista.

O nosso relacionamento com a equipa técnico-pedagógica, uma vez que fizemos parte da mesma, tornou-se útil no tratamento dos dados e no processo de desconstrução do discurso dos elementos da equipa.

Contudo, consideramos que este envolvimento na e com a equipa técnico-pedagógica pode em simultâneo constituir um constrangimento, se a nossa interpretação prevalecer sobre a reflexão crítica.

2-PROBLEMA, OBJETIVOS E NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação surge quando em finais de 2011, foi iniciado um processo de extinção da rede de Centros de Novas Oportunidades e foi planeada a sua substituição pela rede de Centros para a Qualificação e Ensino profissional.

Desta forma, o nosso estudo foi construído em torno de uma questão que é central e disposta em torno de perguntas mais específicas. A nossa pretensão foi tentar compreender como uma equipa técnico-pedagógica de um extinto Centros Novas Oportunidades, perspectiva as mudanças a operar e operadas na nova rede de Centros e quais as consequentes implicações traduzidas na Educação de Adultos em Portugal.

Tendo por finalidade responder a esta questão a presente investigação incide no seguinte objetivo geral e objectivos específicos:

2.1.Objetivo geral:

Elencar as diferenças e as semelhanças entre a Iniciativa Novas Oportunidades e o Programa Vida Ativa.

2.2. Objetivos específicos:

- a. Recolher dados sobre a Iniciativa Novas Oportunidades e o Programa Vida Activa num Centro de Emprego e Formação Profissional;
- b. Compreender e analisar as representações de uma equipa técnico-pedagógica sobre estes programas e mais especificamente sobre os extintos Centros Novas Oportunidades;
- c. Compreender e analisar as expectativas de uma equipa técnico-pedagógica sobre os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, a implementar;
- d. Perspectivar qual o rumo da Educação de Adultos no nosso país.

De forma a responder ao problema e aos objectivos propostos, optamos por um enquadramento metodológico do paradigma qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa obedece a cinco características:

1. O ambiente natural é a principal fonte direta de dados e o instrumento principal é o investigador
2. A investigação qualitativa é principalmente descritiva;
3. Para o investigador importa o processo e não apenas os resultados;
4. A análise dos dados é por norma realizada de forma indutiva;
5. Importância vital dada ao significado da informação recolhida.

Com base nos nossos objetivos específicos elaboramos as questões que sustentaram a investigação empírica:

1. Para si quais são as principais funções dos formadores num processo de RVCC?
2. Para si quais são as principais funções dos Tutores num processo de RVCC?
3. Para si quais são as principais funções Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento num processo de RVCC?
4. Para si quais são as principais funções do Profissional de RVC num processo de RVCC?
5. Para si quais são as principais funções do Coordenador num processo de RVCC?

6. Quais são as alterações mais significativas, que pensa que serão implementadas na constituição da nova equipa técnico-pedagógica?
7. Concorda ou discorda com estas alterações na constituição da equipa?
8. Considera que o modelo que sustenta a Iniciativa Novas Oportunidades (eixo dos adultos e eixo dos jovens) teve aspectos positivos?
 - 8.1. Se sim, quais?
9. Considera que os Centros Novas Oportunidades tiveram aspectos positivos?
 - 9.1. Se sim, quais?
10. Considera que o modelo do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades teve aspectos negativos?
 - 10.1. Se sim, quais?
11. Considera que os Centros Novas Oportunidades tiveram aspectos negativos?
 - 11.1. Se sim, quais?
12. Que aspetos melhoraria no modelo do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades?
13. E nos CNO?
14. Considera que a o modelo da Medida Vida Ativa (ações de formação modular certificada e processos de RVCC de natureza dual dirigidos a um publico específico) tem aspectos positivos?
 - 14.1. Se sim, quais?
15. Considera que os CQEP poderão produzir aspetos positivos?
 - 15.1. Se sim, quais?
16. A Considera que o modelo da medida Vida Activa tem aspectos negativos?
 - 16.1. Se sim, quais?
17. Considera que os CQEP poderão produzir aspetos negativos?
 - 17.1. Se sim, quais?
18. Que aspetos melhoraria no modelo do Programa/Vida Activa?
19. E nos CQEP tendo em conta a atual legislação?
20. Na sua opinião qual será o futuro da Educação e Formação de Adultos em Portugal?
21. O que pensa sobre a mudança de política educativa efectuada recentemente no campo da educação de adultos em Portugal?

3.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.1.INQUIRIÇÃO POR ENTREVISTA

Anderson (1994) faz referência a seis fontes típicas de dados, sendo elas os arquivos de dados, as entrevistas, a documentação, a observação directa, os artefactos físicos e as visitas aos locais.

A técnica de recolha de dados utilizada no presente estudo foi a inquirição por entrevista.

Bogdan e Biklen (1994), definem a entrevista como um diálogo iniciado pelo entrevistador que procura recolher informação relevante para alcançar os objetivos da sua investigação.

Quivy e Campenhoudt (2003) argumentam que a técnica da entrevista tem como uma vantagem a recolha de informações heterogéneas, fruto do contacto directo entre os intervenientes, seguindo um princípio de partilha.

Ghiglione e Matalon (1993) classificam a entrevista em três tipos: estruturada, semiestruturada e aberta.

Optámos pela utilização do tipo de entrevista semiestruturada, porque esta permite ao entrevistador alcançar uma maior liberdade e flexibilidade no decorrer da entrevista, sendo possível colocar questões emergentes, que não constem do guião inicial.

Uma segunda razão para a escolha desta técnica foi a utilização de um instrumento que permite recolher dados passíveis de comparação, através dos diferentes intervenientes (Coutinho, 2011).

4.VALIDAÇÃO DO GUIÃO

A validação do guião da entrevista teve como propósito verificar a clareza das perguntas formuladas em relação aos objectivos e à problemática do estudo, à sua abrangência em relação ao tema e à eventual necessidade de alteração do guião. Foi portanto, solicitada a sua análise por dois Formadores que cumpriam os requisitos especificados para os restantes elementos da equipa técnico-pedagógica que iriam ser entrevistados.

As questões do guião foram elaboradas em função dos objetivos da investigação (Ferreira, 2003).

Do processo de validação do conteúdo do guião da entrevista aos Formadores não resultou qualquer sugestão de alterações.

Por este motivo, aplicámos o guião previamente definido, constituído por vinte e seis questões que ordenámos e agrupámos em grupos temáticos. Os elementos da equipa entrevistados responderam todos às mesmas questões, seguindo sempre a mesma sequência. Procedemos à gravação de todas as entrevistas, após termos obtido autorização dos elementos investigados que foram posteriormente transcritas na íntegra. As entrevistas foram previamente agendadas com cada um dos elementos e o local escolhido para as realizar foi o Centro de Formação Profissional seleccionado para a realização da pesquisa. O período de duração das entrevistas teve uma variação entre os 35m e os 55m.

Tentámos que o guião das entrevistas reflectisse uma intercepção entre o enquadramento teórico e as questões que pretendíamos obter resposta.

O guião da entrevista está estruturado em oito categorias de análise: uma primeira parte, reservada aos dados de caracterização/perfil dos elementos da equipa técnico-pedagógica, de forma a termos conhecimentos sobre a sua área de formação académica e a sua experiência na área da educação de adultos; uma segunda fase, onde constatamos as percepções dos inquiridos sobre as funções dos elementos constituintes da nossa amostra; uma terceira fase onde pretendemos recolher informação sobre as representações da equipa acerca do extinto modelo da INO; uma quarta fase que foca especificamente as representações da nossa amostra sobre os Centros Novas Oportunidades; uma quinta fase que se debruça sobre as representações e expectativas acerca do Modelo Vida Activa; uma sexta fase que aborda as representações sobre os CQEPS; uma sétima categoria dedicada às expectativa que os entrevistados possuem sobre o curso da EA em Portugal; e por fim, uma última parte, dedicada às representações sobre as recentes alterações da EA em Portugal.

5.ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Após termos realizado as entrevistas aos oito elementos da equipa técnico-pedagógica, demos início à sua análise. Segundo Clemente (1992) esta etapa caracteriza-

se pela obtenção de informação com significado através dos dados recolhidos, fundamentados em procedimentos válidos resultantes de um corpus teórico.

Bardin (1995, p.42) compreende a análise de conteúdo como um,

“... conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Este autor, refere que a análise de conteúdo está estruturada em três etapas. A primeira etapa é caracteriza-se pela escolha e preparação de documentos e material que vai ser objeto de uma leitura flutuante por parte do entrevistador.

A segunda etapa engloba a exploração do material, a codificação da mensagem em unidades de registo e unidades de contexto. Segundo Esteves (2006, p. 115) uma unidade de contexto constitui, *“um segmento de mensagem mais lato do que a unidade de registo e do qual esta última faz parte”* enquanto a unidade de registo é entendida por *“o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria”* (Esteves, 2006, p.114).

A última etapa relaciona-se com o processo de interpretação e de inferência dos dados analisados e codificados por categorias e subcategorias.

Desta forma, procedemos à categorização dos dados recolhidos (Bardin, 1995), que resultaram nas categorias e subcategorias apresentadas no Quadro abaixo retratado:

Quadro nº 1 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
1.Dados Biográficos	1.1. Género 1.2. Grupo etário 1.3. Experiência profissional na Educação de Adultos 1.4. Experiência profissional enquanto elemento da equipa técnico-pedagógica 1.5. Formação profissional 1.6. Formação académica
2. Representações sobre as funções da equipa técnico-pedagógica de um CNO	2.1. Funções Formadores 2.2. Funções Tutores 2.3. Funções TDE 2.4. Funções Profissional de RVC 2.5. Funções Coordenador 2.6. Alterações na constituição da equipa técnico-pedagógica dos CNO para os CQEP

3.Representações da equipa técnico-pedagógica sobre o modelo do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades	3.1.Aspectos positivos 3.2.Aspectos negativos 3.3.Aspectos que melhoraria
4.Representações da equipa técnico-pedagógica sobre os Centros Novas Oportunidades	4.1.Aspectos positivos 4.2.Aspectos negativos 4.3.Aspectos que melhoraria
5.Representações da equipa técnico-pedagógica sobre o que poderão vir a ser os Centros para a Qualificação e Formação Profissional (CQEP)	5.1.Aspectos positivos 5.2.Aspectos negativos 5.3.Aspectos que melhoraria
6.Representações da equipa técnico-pedagógica e sobre o modelo do programa/iniciativa que os sustenta (Programa Vida Activa	6.1.Aspectos positivos 6.2.Aspectos negativos 6.3.Aspectos que melhoraria
7.Expetativas sobre o futuro da Educação de Adultos em Portugal	7.1. Expetativas positivas 7.2. Expetativas negativas
8.Representações sobre as alterações recentes nas políticas da EA	8.1. Representações positivas 8.2. Representações negativas

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, pretendemos apresentar, analisar e proceder a uma discussão dos dados recolhidos através das entrevistas efectuadas. Para o efeito, seleccionamos uma amostra representativa de uma equipa técnico-pedagógica de um Centro Novas Oportunidades, extinto a 28 de Dezembro de 2011.

Foi solicitada autorização ao diretor do Centro de Formação Profissional, para a realização das entrevistas que foram gravadas com prévia autorização dos intervenientes.

1. DADOS PESSOAIS, ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS

De forma a concretizar os objectivos deste estudo e a ser possível formular respostas à nossa pergunta de partida, foram seleccionados oito elementos do referido Centro cujas características individuais e profissionais são apresentados no Quadro nº 2, de forma sintetizada.

Quadro nº2 - Elementos de caracterização da equipa técnico-pedagógica

Nomes Fictícios	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Função	Experiência profissional como membro da equipa	Experiencia profissional na EA
Abigail	F	43	Licenciatura em Ensino de Português	Formadora	De Fevereiro de 2009 a Dezembro de 2011	Profissional RVC e formadora em cursos EFA
Ari	M	34	Licenciatura em Ensino de Filosofia e Técnico Superior de Higiene, Segurança e Saúde no trabalho	Formador	De 2008 a Dezembro de 2011	Formador em formações modulares e cursos EFA, Mediador e Coordenador de cursos EFA
Alberta	F	42	12º Ano de escolaridade	Tutora	De 2010 a Dezembro de 2011	Formadora em formações modulares e cursos EFA e Avaliadora em processos de RVCC PRO

Artur	M	52	Bacharelato em Engenharia Electrotécnica, licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica e pós-graduação em Tecnologias Educativas	Tutor	Meados de 2006 a Dezembro de 2011	Formador em Formações Modulares, Avaliador em processos de RVC PRO
Anaís	F	54	Licenciatura em Psicologia	Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	De 2007 a Dezembro de 2011	Técnica de Orientação Vocacional
Amadis	M	50	Licenciatura em Sociologia	Coordenador	De meados de 2006 a Dezembro de 2001	Técnico de Orientação Vocacional, e Coordenador de Formação
Alice	F	36	Licenciatura em Psicologia; pós-graduação em Psicologia Clínica e mestrado em Psicologia Escolar	Profissional RVC	Desde meados de 2007 até Dezembro de 2011	Mediadora e Formadora em cursos EFA
Ada	F	34	Licenciatura em Português-Inglês (via ensino); pós-graduação em Cultura Portuguesa e pós-graduação em Intervenção Social em grupos de Risco	Formadora	De 2009 a Dezembro 2011	Formadora em cursos EFA e formações Modulares

Os critérios de selecção para inclusão neste estudo foram a pertença à equipa à data da extinção do CNO e estar, à data da entrevista, vinculado contratualmente com a instituição.

Com o levantamento do tipo de dados retratado no quadro acima pretendeu-se chegar à identificação de um perfil dos participantes no estudo.

Assim, dos oito entrevistados cinco são mulheres e três são homens, com idades compreendidas entre os 34 e os 54 anos.

A formação académica dos inquiridos é, com excepção de Alberta que detém o 12º ano de escolaridade, de nível superior. Estudos realizados no âmbito das qualificações dos novos profissionais da EA comprovam que estes são mais jovens, pertencem na sua maioria ao sexo feminino e são mais qualificados do que os que já estavam na profissão (Guimarães, 2010).

Alice detém um mestrado em Psicologia Escolar, Artur possui uma pós-graduação em Tecnologias Educativas e Ada concluiu duas pós-graduações em Cultura Portuguesa e em Intervenção Social em grupos de Risco. A formação de base dos restantes intervenientes insere-se também na área das Ciências Sociais e Humanas. Anaís é licenciada em Psicologia, Abigail em Ensino de Português e Amadis em Sociologia.

Este facto, vem de encontro ao que diferentes análises teóricas têm realizado acerca dos que trabalham no campo da educação de adultos: a maioria dos recursos humanos que trabalham neste campo não tem formação específica, em termos

académicos, na área (Loureiro, 2006; Guimarães, 2010; Loureiro, Costa e Caria, 2011; Martins, A., 2012; Martins, J., 2012).

Em relação ao exercício profissional no CNO, existe uma variação temporal entre a experiência dos entrevistados, entre um e cinco anos. Amadis (Coordenador) e Artur (Tutor) iniciaram funções no Centro em meados de 2006, aquando da abertura do Centro. Anais, Técnica de Diagnóstico e Atendimento e Alice, Profissional de RVC, juntaram-se à equipa em 2007. Abigail, Ari e Ada exerceram a função de Formadores acompanhando processos RVCC de nível secundário. Ari iniciou o seu trabalho em 2008, enquanto Ada e Abigail iniciaram em Janeiro e Fevereiro de 2009, respectivamente. Alberta juntou-se à equipa em 2010, exercendo funções de Tutora.

Verificamos que todos os elementos da equipa técnico-pedagógica detêm experiência profissional no âmbito da EA. Seis dos participantes (Abigail, Ari, Alberta, Artur, Alice e Ada) têm experiência profissional como Formadores, em modalidades de Educação/Formação, direcionada essencialmente a adultos. Constatamos, portanto, uma maior concentração de elementos inquiridos que trabalha nos Cursos EFA e uma menor participação em acções de educação não formal de adultos. Este facto, vai de encontro a estudos realizados, que indicam também esta tendência (Loureiro, 2009).

Amadis e Anais trabalham como Técnicos de Orientação Vocacional, Amadis já desempenhou a função de Coordenador da Formação Profissional, o que demonstra que a experiência profissional na EA dos intervenientes, não se restringe ao sistema de RVCC.

Todos os elementos da equipa técnico-pedagógica frequentaram acções de formação nos últimos cinco anos. Essas formações estão directamente relacionadas com o processo de RVCC escolar e /ou profissional, com excepção de Alberta, que frequentou apenas uma formação de natureza técnica.

Relativamente à importância da formação em contexto profissional, a maioria da equipa, sete elementos, confirmou a sua utilidade. Tendo um elemento, Anais, referido que esta não se traduziu numa vantagem a nível profissional, porque não aplicou directamente os conhecimentos adquiridos.

Foram nomeados alguns aspectos representativos dos benefícios da formação na vida profissional, que agrupámos em três tipos identificados no Quadro nº 3.

Quadro nº3 – Importância da formação contínua na prática profissional

Factores Relevantes	Frequência
1- Promoção da aquisição de conhecimentos	Seis referências: Abigail (Formadora); Ari (Formador); Ada (Formadora); Artur (Tutor); Amadis (Coordenador); Alice (Profissional RVC)
2- Partilha de experiências e uniformização de práticas profissionais	Uma referência: Alice (Profissional RVC)
3- Ampliação de campos de trabalho e áreas de interesse	Uma Referência: Abigail (Formadora)

Como se pode verificar pelos dados apresentados no quadro 3 existe uma concentração nas respostas do tipo 1 – Promoção de aquisição de conhecimentos: seis dos oito entrevistados identificaram este factor. O tipo 2 de resposta - Partilha de experiências e uniformização de práticas profissionais - foi apontado por um entrevistado, tal como o tipo 3 - Ampliação de campos de trabalho e áreas de interesse. Abaixo apresenta-se um excerto que exemplifica o tipo de resposta mais referido:

“ O perfil do formador utiliza como ferramenta de trabalho o conhecimento. Neste sentido, as formações são relevantes para a atividade que exerço como formador sobretudo nos Processos RVCC, Cursos EFA e formação Modular.” (Ari - Formador)

Apesar destes profissionais não terem uma formação de base na área da EA, verificamos que grande parte dos inquiridos valoriza a formação contínua e a maioria das acções realizadas prendem-se com as metodologias do Balanço de Competências. Este facto pode estar relacionado com o facto da ANQ, a partir de 2008 ter encomendado acções de formação contínua a entidades de ensino superior (Guimarães, 2010). Os módulos integrados tinham por objetivos; fomentar a formação continuada dos profissionais afectos aos Centros Novas Oportunidades; desenvolver conhecimentos relacionados com os contextos e as práticas que representavam a sua atividade profissional; desenvolver competências no campo das metodologias e técnicas relacionadas com os processos de RVCC e aprofundar conhecimentos relativos aos referenciais de competências e estratégias associadas à sua operacionalização (Guimarães, 2010).

2. Representações sobre as funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO

Procurou-se recolher dados sobre as representações dos elementos entrevistados em relação ao que pensam ser as funções dos diferentes elementos da equipa.

Na análise das representações dos entrevistados sobre as funções do/a Formador/a verificámos, que a maioria dos elementos têm noção do papel que este/a desempenha

O Quadro nº 4, identifica as principais funções atribuídas aos formadores no decorrer de um processo de RVCC.

Quadro nº 4 – Principais funções do Formador no Processo de RVCC

Funções	Frequência
1- Validação de competências	Cinco referências: Abigail (Formadora); Ada (Formadora); Amelia (Tutora); Anais (TDE); Amadis (Coordenador)
2- Acompanhamento e orientação na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Quatro referências: Abigail (formadora); Ada (Formadora); Amélia (Tutora); Alice (Profissional RVC)
3- Complementação do processo RVCC com formação, quando necessário.	Três referências: Abigail (Formadora); Artur (Tutor); Amadis (Coordenador)
4- Participação nas sessões de Júri de Certificação	Uma Referência: Abigail (Formadora)

-

A resposta do tipo 1, Validação de Competências, é percebida como a principal função do formador num processo de RVCC.

Ada refere que cabe ao formador:

“... tal como as siglas indicam reconhecer e validar as competências do adulto tendo sempre a preocupação de que o adulto esteja consciente do que se trata este tipo de qualificação.”

Relativamente à resposta tipo 2, Acompanhamento e orientação na construção do Portefólio Reflexivo de aprendizagens, Alice sublinha que cabe ao formador:

“Fazer a ponte entre o adulto e o referencial e fazer as orientações necessárias para que o adulto consiga demonstrar as suas competências a nível pessoal, social, familiar, profissional para construir o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.”

Neste sentido Abigail acrescenta ainda que enquanto formadora:

“as minhas principais funções passam pelo acompanhamento do adulto na elaboração do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, no que respeita à desocultação de saberes e competências em diversos contextos. Num Processo de RVCC, o formador tem como objetivo ajudar o adulto a identificar e valorizar as suas competências, tendo sempre por base a sua experiência de vida.”

A resposta Tipo 3, Complementação do processo de RVCC com formação, quando necessário, foi apontada por três elementos. Artur afirma que,

“...as principais funções são ministrar a formação de acordo com o referencial e acompanhar os adultos mediante as suas necessidades”.

Apesar da importância da etapa de Certificação de Competências no processo de RVCC, apenas uma entrevistada, Abigail (uma das entrevistadas que tinha a função de formadora na equipa), considerou como uma das principais funções do Formador/a, a resposta do Tipo 4, Participação nas sessões de Júri de Certificação.

Podemos também salientar que Abigail, foi a única entrevistada que identificou os quatro tipos de funções do formador no processo RVCC. Esta ocorrência pode estar relacionada com o facto de ter trabalhado como Profissional de RVC e por esse motivo ter uma maior compreensão da especificidade das tarefas de cada elemento da equipa. Da mesma forma Martins, J., (2012) refere que,

“Diferentes autores qualificam o papel assumido pelos profissionais de RVC como sendo: um “papel muito importante em todas as fases do processo” (Cavaco, 2007, p. 27); um “papel fundamental” (Aníbal, 2009, p. 9); um “catalizador da mudança” (Gomes, 2006, p. 48); “técnicos-chave na dinamização deste processo” (Amorim, 2006, p. 44); uma “figura decisiva em todo o processo e [...] um actor de importância crescente no campo da educação e formação de adultos em Portugal” (Ávila, 2005, p. 334); a “coluna vertebral” da equipa

técnica dos centros (Barros, 2009, p. 645), e a “figura central, e absolutamente estruturante” dos processos de RVCC (Barros, 2009, p. 646).”

O papel central do Profissional de RVC é traduzido no tipo de relacionamento com cada adulto e implica uma articulação entre o adulto e toda a equipa, em todas as fases do processo de RVCC.

Por outro lado, Ari que ocupa a função de Formador, não identifica qualquer função específica do Formador no processo de RVCC. Define, a função do formador de forma geral, tendo em conta as diferentes modalidades de formação que ministra actualmente. Este facto, pode ser explicado pela postura que o mesmo mantém nas diferentes modalidades de formação. Uma postura linear e semelhante perante as diferentes funções que desempenha nas diferentes modalidades de formação.

No que diz respeito às funções do/a Tutor/a verificámos que dois elementos da equipa, ambas formadoras, não sabem quais são as principais tarefas que lhe são atribuídas. Abigail refere que,

“Não tenho muito conhecimento sobre o processo de RVCC PRO, nem das funções dos intervenientes. Nunca trabalhei nesta área”

Embora a equipa técnico pedagógica, fosse só uma, existia uma distinção entre procedimentos e processos de RVCC escolar e profissional. Desta forma, as reuniões eram exclusivas para os intervenientes das diferentes modalidades de RVCC, não existindo desta forma partilha de informação entre os elementos da equipa. É também de salientar, que as reuniões no âmbito do processo de RVCC PRO e de nível básico eram apenas realizadas com a presença do Profissional de RVC responsável pelo grupo e pela equipa de Tutores/Avaliadores e Formadores.

No entanto, foi possível identificar quatro respostas tipo que ilustramos sinteticamente no Quadro nº 5.

Quadro nº 5 - Principais funções do/a Tutor/a no Processo de RVCC

Funções	Frequência
1- Diagnóstico de competências profissionais	Três referências: Artur (Tutor); Amadis (Coordenador); Alice (Profissional RVC)
2-Acompanhamento durante o processo de RVCC PRO	Três referências: Amélia (Tutora); Artur (Tutor); Amadis (Coordenador)
3- Ministrar Formação Modular	Três referências: Ari (Formador), Artur (Tutor); Amadis (Coordenador);
4- Participação na sessão de júri de Certificação	Duas referências: Amélia (Tutora); Alice (Profissional RVC)

Podemos verificar que os tipos 1, 2 e 3 obtiveram a maior concentração de respostas. Constatamos que três dos oito entrevistados, destacaram o Diagnóstico e avaliação de competências profissionais (resposta do tipo 1); Acompanhamento durante o processo de RVCC PRO (resposta do tipo 2) e Ministrar Formação Modular (resposta do tipo 3) como as principais funções do Tutor no processo de RVCC PRO. O excerto abaixo ilustra o posicionamento identificado no tipo 1 e 2 de funções:

“O Tutor, em articulação com o Avaliador faz um diagnóstico das competências profissionais do adulto e acompanha-o durante o processo de RVCC PRO.” (Amadis – Coordenador)

Anais (TDE) salienta:

“O tutor deve principalmente desempenhar um papel de acompanhamento e supervisionamento do adulto na forma como ele faz determinadas tarefas em contexto de trabalho.”

Relativamente ao tipo 3, Ministrar Formação Modular, Ari (Formador), refere que cabe ao Tutor:

“... dar formação especializadas no domínio da educação e formação de adultos mediante os referenciais cujas saídas profissionais estão regulamentadas por legislação específica.”

É de referir, que não cabe ao Tutor ministrar formação modular. Durante o processo de RVCC PRO, quando um adulto apresenta necessidades de formação, ele é certificado de forma parcial. Posteriormente à certificação, o adulto é encaminhado para Formação Modular de forma a obter a certificação total que lhe confere a certificação profissional, dentro de uma determinada área profissional. Contudo, percebemos que Amadis (Coordenador), Ari (Formador) e o próprio Tutor, Artur confundem os papéis de Tutor e de Formador.

Esta ocorrência, pode estar relacionada com o facto de que a grande maioria dos adultos é certificada parcialmente, fazendo crer que o processo de RVCC PRO só termina quando acaba a Formação Modular.

Salientamos também que o Tutor, desempenha alternadamente os papéis de Formador, Tutor e Avaliador, e esta “transversalidade” de papéis pode originar uma confusão nas tarefas a desempenhar.

Outros dois entrevistados apontaram o tipo 4 - Participação na sessão de Júri de Certificação como uma tarefa importante inerente ao papel do tutor. Amélia refere:

“...as principais funções dos tutores são encaminhar e explicar o que é pretendido, passar a informação para o avaliador e encaminhá-los para Júri de Certificação.”

No que concerne, às funções desempenhadas pelo/a TDE, seis entrevistados reconhecem como principais funções do/a TDE as tarefas de diagnóstico e encaminhamento do adulto:

“... as principais funções dum TDE passam por acolher o adulto, isto é, estabelecer um primeiro contacto de modo a clarificar as ofertas formativas existentes e explicar o funcionamento do Processo de RVCC e analisar o perfil do candidato através do currículo, entrevistas individuais ou coletivas e/ou com o preenchimento de instrumentos/fichas de diagnóstico especificamente previstas para o efeito. A partir daqui procede ao encaminhamento do adulto para o processo formativo mais adequado.” (Abigail-Formadora)

“...dinamiza sessões de diagnóstico com o candidato e define a melhor resposta, encaminhando-o para ofertas educativas ou formativas, internas ou externas aos Centros Novas Oportunidades.” (Ari-Formador)

“ Verificar se o candidato tem um perfil uniforme para fazer parte de uma turma e encaminhar os candidatos mais ou menos com as mesmas equivalências.” (Amélia - Tutora)

“ Deve fazer várias sessões com o adulto, colectivas e individuais de forma a conhecer e reconhecer o verdadeiro perfil do adulto. O que acontecia no processo RVCC era uma forte pressão para fazer um encaminhamento para processo devido aos números.” (Anais - TDE)

“É o Profissional que faz o acolhimento, a recepção, é o 1º Técnico que acolhe e enquadra o adulto, procura verificar as suas necessidades e dar a melhor resposta e encaminhamento.” (Amadis - Coordenador)

“O TDE tem várias funções. Primeiro, o TDE faz o acolhimento do adulto que é a transmissão da informação de toda a oferta formativa do Centro de Formação e do Processo de RVCC, depois faz um diagnóstico para saber qual é a vertente para a qual o adulto está mais vocacionado e por último faz o encaminhamento.” (Alice - Profissional de RVC)

A resposta tipo 2, é assinalada por quatro elementos, que elegem a tarefa acolhimento, como uma das principais funções do/a TDE. Ari (formador) explica:

“É o técnico responsável pelo acolhimento e coordenação do trabalho do técnico administrativo ...”

Um elemento da equipa (Artur; Tutor) não soube identificar as principais funções do TDE.

Foram destacados algumas funções atribuídas ao TDE, que agrupámos em três tipos de resposta como a tabela abaixo retrata (Quadro nº 6).

Quadro nº6 – Funções do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento no Processo de RVCC

Funções	Frequência
1-Diagnóstico e encaminhamento do adulto	Seis referências: Abigail (Formadora); Ari (Formador); Amélia (Tutora); Anais (TDE); Amadis (Coordenador); Alice (Profissional RVC)
2-Acolhimento do Adulto	Quatro referências: Abigail (Formadora); Ari (Formador); Amadis (Coordenador); Alice (Profissional RVC)
3- Não sabe responder	Uma referência: Artur (Tutor)

Embora a equipa técnico-pedagógica do CNO, mantivesse algumas reuniões de carácter regular, estas eram sectorizadas por modalidades e por funções. Os

intervenientes do processo de RVCC NS, não reuniam com os intervenientes de processo de RVCC PRO ou de nível Básico. Desta forma, era difícil terem conhecimento sobre as funções dos restantes elementos da equipa e muito menos dos que participavam em modalidades diferentes. Como as acções de formação eram muito específicas, também não facilitariam o conhecimento das mesmas.

Relativamente à questão colocada sobre as funções atribuídas aos Profissionais de RVC, constatamos que sete entrevistados enunciaram o Balanço de Competências e a Construção do PRA como as principais tarefas destes técnicos. O Quadro nº 7, ilustra as respostas tipo atribuídas pelos entrevistados.

Quadro nº 7- Funções do Profissional RVC no processo RVCC

Funções	Frequência
1-Balanço de competências e Construção do PRA	Seis referências: Abigail (Formadora); Ari (Formador); Anais (TDE); Amadis (Coordenador); Alice (Profissional RVC); Ada (Formadora)
2- Orientação e acompanhamento do adulto ao longo do processo de RVCC	Cinco referências: Abigail (Formadora); Amélia (Tutora); Artur (Tutor); Anais (TDE); Alice (Profissional RVC)
3- Participação nas sessões de Júri de Certificação	Duas referências: Abigail (Formadora); Alice (Profissional RVC)
4- Registos na plataforma SIGO	Duas Referências: Abigail (Formadora); Alice (Profissional RVC)

Como podemos constatar há uma concentração de respostas no tipo 1 - Balanço de competências e Construção do PRA: seis dos oito entrevistados destacaram estes aspectos. Cinco entrevistados referiram a resposta do tipo 2 - Orientação e acompanhamento do adulto ao longo do processo de RVCC - e dois elementos da equipa apontaram como principais funções do profissional de RVC, a resposta do tipo

3- Participação nas sessões de Júri de Certificação e a resposta de tipo 4 - Registros na plataforma SIGO.

Os excertos abaixo descritos apresentam o posicionamento assumido por aqueles que concentrámos no tipo 1:

“As funções do Profissional de RVC prendem-se com o desenvolvimento da metodologia de balanço de competências e da construção de portefólios reflexivos de aprendizagens.” (Ari – Formador)

“Já tem um trabalho mais específico, um trabalho com o adulto ao nível da sua história de vida, o seu percurso de vida explorando o melhor possível a actividade do adulto, evidenciando as competências que depois serão importantes para a sua certificação.” (Amadis – Coordenador)

A resposta dada pela Anais (TDE) remete-nos para as funções de tipo 2 e 3:

“O profissional de RVC é uma figura vital em todas as etapas do processo, acompanha o adulto muitas vezes desde o acolhimento até à sessão de júri de certificação.” (Alice - Profissional de RVC)

Abigail (Formadora) salienta ainda como funções deste profissionais as respostas tipo 3 e 4:

“ Cabe ainda ao Profissional de RVC registar no SIGO as sessões de reconhecimento e participar nas sessões júri de certificação.”

Tal como já foi referido e referenciado por autores como Martins, J., (2012) as respostas dos entrevistados corroboram que o profissional de RVCC é uma figura central durante todas as fases do processo e um elo de ligação entre o adultos e os restantes membros da equipa técnico-pedagógica.

Relativamente à questão colocada sobre as principais funções do Coordenador, é de realçar que duas respostas centram-se mais no que deveriam ser e não tanto no que foram. Este aspecto foi apontado por Anais (TDE) e por Alice (Profissional RVC).

Foram encontradas quatro respostas tipo identificadas no Quadro nº 8, tendo a resposta do tipo 1, obtido a maior frequência.

Quadro nº 8- Funções do Coordenador RVC no processo RVCC

Funções	Frequência
1- Elo de ligação entre os vários elementos da equipa técnico-pedagógica	Três referências. Artur (Tutor); Anais (TDE); Ada (Formadora)
2- Motivar a equipa técnico-pedagógica	Duas referências: Abigail (Formadora; Amadis (Coordenador)
3- Coordenar a equipa técnico-pedagógica e o processo de RVCC	Duas referências: Ari (Formador); Amadis (Coordenador)
4-Estabelecer contactos e promover protocolos com outras instituições	Uma referência. Alice (Profissional RVC)

Verificamos que três dos oito entrevistados assinalaram o tipo 1 - Elo de ligação entre os vários elementos da equipa técnico- pedagógica, como a principal função do Coordenador num processo de RVCC.

Artur (Tutor) manifesta que o Coordenador:

“Deve ter um papel importantíssimo durante todo o processo, o papel de elo de ligação entre todos os membros da equipa técnico-pedagógica.”

Relativamente à resposta de tipo 2 - Motivar a equipa e tipo de 3 - Coordenar a equipa técnico-pedagógica e o processo de RVCC, o Coordenador Amadis sublinha que,

“O trabalho do Coordenador é exactamente coordenar, juntar, unir, motivar a equipa para que possa funcionar bem, para que possa dar resposta aos adultos o mais adequada possível.”

Alice (Profissional de RVC), destaca o tipo 4 de resposta, Estabelecer contactos e promover protocolos com outras instituições, como uma das principais funções inerentes ao cargo de Coordenador de um Centro Novas Oportunidades.

No que concerne às alterações a implementar na constituição da nova equipa técnico-pedagógica, contatamos que cinco entrevistados não souberam responder à questão.

“Não sei responder a esta questão, de todo que não sei.” (Abigail - Formadora)

“Não tenho informação sobre a nova constituição da equipa.” (Amélia- Tutora)

Este tipo de resposta, não contempla qualquer surpresa, dado o reduzido ou nulo conhecimento público sobre a real constituição das equipas dos CQEP à data da realização da entrevista.

Contudo, três elementos entrevistados, manifestaram a sua opinião pessoal sobre as alterações previstas a implementar na constituição da nova equipa técnico-pedagógica.

“Não sei, desconheço a legislação. Mas se mantiverem a estrutura do processo de RVCC PRO, não creio que existam grandes alterações. Vão precisar sempre de alguém que desempenhe o papel de avaliador e depois todo o encaminhamento terá de ser feito por um profissional dessa área. Mas não tenho conhecimentos em termo de legislação o que está previsto para a constituição das equipas.” (Artur – Tutor)

“Não tenho muito conhecimento, no entanto sei que o papel do profissional de RVC, vai deixar de ser tão presente durante as diferentes fases do processo, nomeadamente nas sessões de Júri de Certificação.” (Alice – Profissional RVC)

“Não tenho muito conhecimento, embora penso que ninguém tem. Penso que a equipa vai ser muito reduzida e que como não vão existir concursos, cada centro, cada CQEP terá que usar os recursos humanos que possui.” (Ada – Formadora)

Constatamos que Ari (Formador) e Anais (TDE), manifestaram o desejo de introduzir alterações na constituição da nova equipa, apontando medidas específicas para o efeito:

“Vejo duas alterações possíveis: formar equipas que potenciem um verdadeiro trabalho em grupo, de complementaridade e de entreajuda no sentido de centrar o adulto como o principal objectivo do processo e a segunda alteração terá que ver com a selecção dos diferentes profissionais, não só pelo currículo apresentado mas e muito importante pela realização de uma entrevista presencial com questões chave do processo.”

“Na minha opinião, acho que não deveria existir o processo de RVCC escolar e, logo as alterações na equipa passariam por aí. Pelos formadores da vertente escolar e de um menor papel do profissional de RVC no processo. E acho que as pessoas que trabalharem nos CQEP deveriam estar afectas exclusivamente aos CQEP.”

Embora a portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março que regula a criação, organização e o funcionamento da rede nacional de CQEP e que determina o domínio de intervenção dos CQEP já tivesse sido publicada aquando da realização da entrevista,

as únicas informações disponíveis sobre a afectação de recursos humanos aos CQEP, regulamentada exclusivamente para as escolas públicas, através do despacho n.º 1709-A/2014, foi publicado apenas a 3 de fevereiro. Como já referimos, o Ministério da Educação e da Ciência, definiu uma optimização dos recursos humanos disponíveis e estabeleceu que os docentes do quadro e os psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação vão integrar as equipas dos CQEP.

Nas redes sociais e em alguns Jornais Nacionais foram publicados meia dúzia de anúncios de emprego por parte de alguns CQEP privados pretendendo recrutar recursos humanos para desempenhar a função de Técnico de ORVC. Os requisitos requeridos englobam uma licenciatura em psicologia, condições para realizar um estágio profissional (critério eliminatório) e experiência profissional (condição preferencial).

Quando questionados sobre as possíveis alterações a implementar na equipa técnico-pedagógica dos CQEP, cinco entrevistados indicam não ter conhecimentos sobre as mudanças a operar, de forma a responder à questão.

Perspectiva diferente demonstrou Ada (Formadora), ao discordar com as alterações a introduzir, considerando que os recursos humanos existentes e qualificados nesta área não vão integrar as novas equipas.

“... as pessoas que são qualificadas, que têm experiência nesta área foram dispensadas e não creio que vão ser contratadas. Toda a experiência destes profissionais vai-se perder e vão demorar imenso tempo a formar novos profissionais em vez de utilizar os que já existem. Acho que cerca de 5.000 técnicos e formadores, foram dispensados dos CNO.”

Neste sentido, Alice (Profissional RVC), também discorda e acrescenta que para existirem melhorias não era necessário alterar equipas, mas sim procedimentos.

“Do meu ponto de vista, a formação da equipa em si, não é um aspecto negativo. As falhas existentes, sim devem ser melhoradas, mas não passa pela alteração da equipa mas sim das consequências dos objectivos que tínhamos que cumprir, e que se não os alcançássemos, o nosso posto de trabalho ficava em perigo. Bem, de uma maneira ou de outra fomos todos despedidos, não por sermos maus profissionais mas sim por questões políticas.”

Em contrapartida, Ari (Formador) demonstra a sua concordância com as alterações emergentes, embora não fundamente a sua posição.

“Concordo com todas as alterações que possam melhorar o processo.”

3. REPRESENTAÇÕES DA EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA SOBRE O MODELO EXTINTO DO PROGRAMA/INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES E SEUS CENTROS

No que diz respeito às representações da equipa técnico-pedagógica sobre o modelo que sustentou o extinto Programa/Iniciativa Novas Oportunidades e seus Centros todos os seus elementos consideraram que tal modelo teve aspectos positivos, não se tendo, por isso, notado qualquer especificidade no tipo de resposta por tipo de entrevistado.

Foram destacados vários aspectos positivos que agrupámos em quatro tipos como a tabela abaixo retrata (Quadro nº 9)

Quadro nº 9 – Aspectos positivos do modelo que sustentou a Iniciativa Novas Oportunidades

Aspectos positivos	Frequência
1- Modelo alternativo de formação e qualificação que possibilitou o Reconhecimento e Certificação de saberes/competências escolares e/ou profissionais	Seis referências: Abigail, (Formadora); Ari (Formador); Ada (Formadora); Amélia (Tutora); Artur (Tutor); Alice (Profissional RVC)
2- Elevou a qualificação escolar e/ou profissional dos adultos portugueses	Duas referências: Amadis (Coordenador); Anais (TDE)
3- Possibilitou a aquisição de novos conhecimentos (sobretudo na área das TIC)	Duas referências: Alice (Profissional RVC); Artur (Tutor)
4- Melhorou a condição de vida profissional de muitos adultos	Uma Referência: Artur (Tutor)

Como podemos ver há uma concentração de respostas no tipo 1 - Modelo alternativo de formação e qualificação que possibilitou o reconhecimento e certificação de saberes/competências escolares e/ou profissionais: seis dos oito entrevistados destacaram este aspecto. E os outros dois entrevistados apontaram o tipo 2 - Elevou a qualificação escolar e/ou profissional dos adultos portugueses, que se trata de uma resposta semelhante, embora esta se centre exclusivamente no resultado final e global do processo.

O excerto abaixo dá-nos conta do posicionamento assumido por aqueles que concentrámos no tipo 1:

“O processo de RVCC permite valorizar as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais e não-formais e a experiência de vida é passível de ser formalizada e validada, como as aprendizagens formais o são.” (Ari – Formador).

A resposta dada por Artur (Tutor) leva-nos para os aspectos positivos de tipo 3 e 4:

“...trouxe muitas vantagens porque foi uma forma dos adultos voltarem à escola, fazerem formação e terem contacto com as novas tecnologias, de poderem enriquecer todo um currículo e melhorarem a sua vida, sobretudo a nível profissional. Muitos deles tiveram a oportunidade de progredir na empresa e muitos outros tiveram a oportunidade de emigrar e de poderem trabalhar em empresas estrangeiras que exigem uma certificação profissional” (Artur – Tutor).

Em relação às representações sobre os pontos fortes dos Centros Novas Oportunidades, todos os entrevistados consideraram que estes, produziram aspectos positivos durante o seu período de vigência. As respostas foram unânimes, embora a atribuição de pontos fortes fosse diversificada. Dos oito elementos entrevistados, sete apontaram como um aspecto positivo, a justiça social inerente ao processo de RVCC:

“...os Centros de Novas Oportunidades permitiram que aquelas pessoas que no seu tempo por razões diversas abandonaram os seus estudos, pudessem obter uma maior escolaridade, diferente, que valoriza as aprendizagens associadas às capacidades, conhecimentos e atitudes relevantes para o mundo do trabalho.” (Ari – Formador)

“A certificação dos adultos que conseguiram chegar ao fim do processo, porque a maior parte já tinha experiência profissional, já trabalhava na área, só lhe faltava uma certificação. Um documento que lhes permitisse comprovar as suas competências e até melhorar a sua carreira profissional.” (Amélia-Tutora)

“Tanto a nível da certificação profissional como da certificação escolar, o reconhecimento e a certificação das competências foi muito positivo.” (Artur – Tutor)

“... Mas para muitos adultos os CNO e o processo RVCC permitiu fazer alguma justiça às suas competências e às suas habilitações escolares e profissionais.” (Amadis – Coordenador)

Segundo Martins, J., (2012), a implementação do processo de RVC foi justificada pela sua contribuição para uma maior justiça social, de forma a elevar as qualificações dos portugueses e a aumentar a competitividade do país.

Por outro lado, três entrevistados referem como aspecto positivo a melhoria da condição de vida profissional de muitos adultos.

“... proporcionou a muita gente o reconhecimento devido e a uma melhoria na sua vida essencialmente a nível profissional.” (Anais- TDE)

“Pela minha experiência pessoal posso afirmar que muitos sem esta certificação perderiam os seus postos de trabalho e outros não tinham conseguido progredir na sua carreira profissional.” (Alice – Profissional RVC)

Nesta linha de pensamento, realçamos, o estudo sobre a avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, referente a 2009-2010 que aponta para o facto que 32% dos ex adultos terem declarado que a Iniciativa teve, pelo menos um aspecto positivo, em termos profissionais.

Outro aspecto referido pelos elementos entrevistados, foi a aquisição de novos conhecimentos na área das Novas tecnologias.

“ Só o facto destes adultos, voltarem à escola, à formação, terem contacto com a s novas tecnologias, já foi muito vantajoso.” (Artur – Tutor)

Por seu lado, Amadis (Coordenador), identifica como ponto forte a própria natureza do Centro.

“...Um outro aspecto positivo, relacionado com este CNO estar implementado no IIEFP, prende-se com o facto de ser muito mais fácil dar uma resposta após o encaminhamento do adulto.”

Abigail, refere o papel de elo de ligação entre o público e Iniciativa Novas Oportunidades, a chamada “porta de entrada” para um público adulto, maior de 18 anos de idade.

“Destaco o papel de dinamizadores e de facilitadores na aproximação do Programa Novas Oportunidades à população em geral.” (Abigail – Formadora)

Todos os elementos da equipa apontaram aspectos negativos à INO. Há um aspecto que é referido por quatro dos oitos elementos entrevistados, a imposição do cumprimento de metas estabelecidas aos Centros Novas Oportunidades e aos elementos da equipa técnico-pedagógica. Estes valores são considerados como muito elevados e

que por consequência são difíceis de atingir, comprometendo um trabalho de maior rigor e qualidade.

“O principal aspecto negativo tem a ver com as metas e com os objectivos, quer a nível individual quer a nível de Centros Novas Oportunidades. Isso fez com que o processo a dada altura deixa-se de ser tão exigente e fez com que existisse concorrência entre os centros em vez de um trabalho em rede. Os financiamentos dependiam dos resultados obtidos. O facilitismo e a falta de exigência fez com que o processo deixasse de ser tão credível como era antigamente.” (Alice – Profissional RVC)

“Há coisas que podem ser sempre melhoradas. Muitas vezes não tínhamos os recursos necessários e existia a pressão dos objectivos, estes são certamente aspectos negativos.” (Amadis – Coordenador)

Este aspecto negativo, está intrinsecamente relacionado com outros apontados, como a falta de rigor nos diagnósticos e encaminhamentos e o consequente facilitismo em que o processo de RVCC submergiu:

“...aponto o facto de serem estabelecidas metas, o que dificulta um trabalho pautado pelo rigor, qualidade e exigência. As metas a atingir acabam ainda por condicionar os encaminhamentos dos adultos, sendo estes muitas vezes encaminhados para, por exemplo, o Processo de RVCC sem que tenham um perfil adequado. O encaminhamento do adulto para um Processo de RVCC implica que este tenha uma vasta experiência de vida e competências efetivamente adquiridas, nas mais diversas áreas incluindo a nível da língua estrangeira.” (Abigail-Formadora)

“ [A INO] Serviu de facto como propaganda política e não houve rigor em termos de diagnóstico e de processos RVCC.” (Anais – TDE)

Quando questionados sobre a existência de aspectos negativos relativos aos Centros Novas Oportunidades, os oito entrevistados responderam afirmativamente à questão.

O aspecto mais referenciado relaciona-se com os objectivos que os CNO estão submetidos. O facto do financiamento dos CNO estar relacionado com o cumprimento de determinadas metas físicas (número de inscritos, de encaminhamentos, número de candidatos em processo de reconhecimento, de certificações parciais e/ou totais, etc.) descredibiliza, segundo três dos entrevistados, o funcionamento dos Centros.

“Os principais aspetos negativos dos CNO e da Iniciativa Novas Oportunidades, do meu ponto de vista foram os números excessivos que pretenderam alcançar.” (Abigail – Formadora)

“Com a implementação de grandes metas a atingir, os Centros começaram gradualmente a cair no facilitismo. Uns mais que outros.” (Alice – Profissional de RVC)

“Os aspetos negativos são consequências dos objectivos impostos, esta situação leva a que factores como a duração e exigência no processo não fossem adequados a cada um dos adultos.” (Ada – Formadora)

Segundo Martins, J., (2012) os CNO e as suas práticas profissionais foram condicionadas pela orientação para os resultados, sendo este um dos critérios de avaliação do funcionamento dos Centros e da aprovação das candidaturas e do número de profissionais admitidos.

Segundo três elementos da equipa técnico-pedagógica, existem dois factores que ameaçam a credibilidade dos Centros Novas Oportunidades e mais especificamente, do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências. O primeiro factor está intimamente ligado ao factor humano, à seriedade e ao rigor com que cada um desenvolve o seu trabalho. Este factor humano relaciona-se com a falta de uniformização entre os CNO e a autonomia que equipas técnico-pedagógicas dos Centros usufruem:

“[Considero negativo] A discrepância dos processos e do funcionamento entre os centros, creio que o seu funcionamento deveria ser igual entre os CNO.” (Artur – Tutor)

“ ... o facto de a formação dada a todos os profissionais envolvidos ser insuficiente e o tempo de preparação dos mesmos para os diferentes tipos não ser o mais adequado. Acrescento a rivalidade criada entre CNO dentro da mesma área que nunca ou muito raramente funcionaram em rede.” (Ari – Formador)

Segundo, Valente, Carvalho & Carvalho (2009), citados por Almeida (2011) um dos riscos associados à autonomia das equipas técnico-pedagógicas é a formação de técnicos num curto espaço de tempo, em larga escala, cuja legibilidade passa pelos candidatos, empregadores e pela sociedade, através de um controlo e avaliação da qualidade limitado. Este facto relaciona-se também com as metas subjacente à INO que se inscreve numa lógica de trabalho por objectivos. Desta forma, alguns elementos entrevistados colocam em causa a qualidade e o rigor do trabalho de alguns CNO.

No que concerne, às melhorias a implementar no modelo do Programa Novas Oportunidades, três entrevistados referiram que a etapa de selecção/diagnóstico seria a principal mudança que operariam.

“Desde logo o processo de selecção dos candidatos/formados”. (Ari – Formador)

“Mudaria fundamentalmente o tipo de diagnósticos efectuados.” (Anais – TDE)

Foram novamente mencionadas por três entrevistados a alteração das metas físicas subjacentes à INO, como forma de melhorar este programa. Amadis (Coordenador) aponta ainda a limitação dos recursos humanos e físicos, como causa de constrangimentos na iniciativa:

“ No eixo dos adultos, nos CNO, os aspectos a melhorar ou a colmatar seriam os recursos humanos, os recursos físicos e os objectivos, as metas.” (Amadis – Coordenador)

Outro aspecto, prende-se com o aumento da componente prática nos processos de RVCC PRO e nos cursos EFA:

“... a nível profissional creio que deveria existir uma componente mais prática e numa maior envolvimento entre os formandos/adultos e o tecido empresarial, fazer essa ligação.” (Artur - Tutor)

“... nos curso EFA aumentaria a componente prática de formação.” (Alice – Formadora)

Também são referidas algumas medidas de melhoria nos cursos EFA:

“ Nos cursos EFA, seriam as metas e as condições em que têm de ser implementados, que muitas vezes não são as ideais. Outro aspecto, que queria salientar é que os cursos profissionais, a maioria dos cursos EFA são todos de dupla certificação, e deveria existir a possibilidade de os candidatos poderem realizar um curso apenas profissional.” (Amadis – Coordenador)

Perspectiva diferente, demonstrou Abigail (Formadora), que apontou como aspecto de melhoria a introdução de módulos de formação nas áreas das TIC e de língua materna no decorrer do processo de RVCC:

“ Um dos aspetos a melhorar passa, na minha opinião, por facultar aos adultos formação na área das Tecnologias de Informação e Comunicação concomitantemente ao decorrer do Processo de RVCC, nível secundário. Introduzir também uma área de ensino/aprendizagem dedicada à leitura, escrita, já que nos deparamos com muitos adultos com muitas dificuldades ao nível da redação escrita.”

No que diz respeito à questão sobre as alterações que a equipa poderia introduzir nos extintos Centros Novas Oportunidades, vários foram os aspectos identificados. Dois dos oito entrevistados consideram que melhorariam o trabalho em rede dos Centros:

“... [tentar uma] maior sensibilização junto das instituições, no sentido, de criar sinergias entre os envolvidos.” (Ari – Formador)

“O trabalho em rede entre os centros, que foi praticamente inexistente.” (Anais – TDE)

Encontramos também consenso, por parte de dois elementos da equipa entrevistados, quando apontam como aspecto a melhorar os recursos físicos disponibilizados:

“Em termos materiais; os recursos e os espaços físicos.” (Artur – Tutor)

O Coordenador do Centro, Amadis, refere novamente os recursos humanos como um aspecto a melhorar. Já que a equipa não estava afecta ao CNO a tempo inteiro, nomeadamente o próprio e a directora do CNO que também exercia funções como Directora do Centro de Formação:

“Os recursos humanos, terem uma equipa completa a trabalhar no Centro.” (Amadis – Coordenador).

Como já apontamos, vários autores, Guimarães (2009); Mendonça e Carneiro (2009); Capucha (2010); Gomes (2012), entre outros, percepcionam a INO como o maior programa de intervenção pública no campo das políticas de Educação e Formação de Adultos. A sua importância e a sua dimensão são avaliadas pelas metas ambiciosas, pela mobilização de recursos financeiros, pela articulação entre a acção privada e pública e pela massiva campanha que teve por objectivo final elevar o nível de qualificação da população adulta.

Salientamos o facto de que os aspectos nomeados nas questões referentes à Iniciativa Nova Oportunidades (o programa e a filosofia subjacente) e nas questões referentes aos Centros Novas Oportunidades, são praticamente os mesmos, demonstrando que os elementos entrevistados confundem ou fundem a INO com os CNO. De facto, podemos considerar que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, teve um impacto tão forte nas práticas profissionais dos elementos constituintes da nossa amostra, que estes profissionais acabam por reduzir um programa a uma modalidade.

Segundo Guimarães (2011), os mecanismos de controlo por parte da ANQ (regulação da atividade profissional; a plataforma SIGO, etc.) incorporaram uma tendência para a normalização dos processos, que foram adequados a um conjunto de princípios de acção. Estas orientações conduziram a uma formalização e padronização dos processos de educação e formação.

É de referir, que estudos como o de Guimarães (2011) apontam que a necessidade de cumprir as metas estatísticas impostas fomentou, o desenvolvimento local de soluções técnico-processuais. A autora refere que,

“... os dados mostraram que, no geral, o processo era conduzido de modo pragmático e tecnicizado reproduzindo-se práticas muito implicadas na valorização (apenas) das competências necessárias para que a população adulta ativa (que no modelo português é a única com acesso previsto a esta modalidade) se tornasse possuidora de uma certificação equivalente à escolaridade básica. Neste aspeto a realidade mostrou que estava a ser operacionalizado localmente um processo de reconhecimento de adquiridos experienciais muito eficaz por ser capaz de resolver (rapidamente) o problema político da baixa qualificação da população adulta ativa portuguesa.” (Guimarães, 2011, p. 15)

Por outro lado, Guimarães (2010) também salienta, que estes agentes têm por vínculo contratual uma situação profissional precária, e que esta precariedade tornou-se um constrangimento para um envolvimento dos profissionais nos processos de aprendizagem dos adultos.

4. REPRESENTAÇÕES DA EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA SOBRE O NOVO MODELO IMPLEMENTADO E OS CENTROS PARA A QUALIFICAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CQEP)

No que diz respeito às representações da equipa técnico-pedagógica sobre o novo modelo implementado, Programa Vida Activa, e os Centros para a Qualificação e Formação Profissional (CQEP), cinco dos oito entrevistados consideram que o modelo tem aspectos positivos; dois elementos da equipa referem não ter conhecimentos para responder à questão e um elemento considera que este programa não se pauta pela positividade:

“Só considero que existam aspectos positivos se as pessoas não forem obrigadas a fazer formação, ou que as suas escolhas sejam respeitadas. Falo por experiência própria, eu tive uns cinco grupos de formação Vida Activa, maioritariamente homens que trabalhavam na área da construção civil, e estavam a fazer formação na área de cozinha. O seu interesse nesta área foi nulo.” (Amélia – Tutora)

Foram destacados alguns aspectos positivos que agrupámos em três tipos como a tabela abaixo retrata (Quadro nº 10) .

Quadro nº 10 – Aspectos positivos do modelo que sustenta o Programa Vida Activa

Aspectos positivos	Frequência
1-Possibilidade de requalificação profissional	Três referências: Anais (TDE); Amadis (Coordenador); Ada (Formadora)
2-Possibilidade de aquisição de conhecimentos por parte dos formandos desempregados	Duas referências: Ari (Formador); Alice (Profissional RVC)
3- Alargamento das tipologias de Formação	Uma referência: Amadis (Coordenador)

Encontramos a maior concentração de respostas no tipo 1 - Possibilidade de requalificação profissional: três dos oito entrevistados destacaram este aspecto. E dois entrevistados apontaram o tipo 2 - Possibilidade de aquisição de conhecimentos por parte dos formandos desempregados.

O excerto abaixo dá-nos conta do posicionamento assumido por aqueles que concentrámos no tipo 1:

“Na formação de adultos, a formação modular certificada da Medida Vida Activa, é direccionada exclusivamente a desempregados, inscritos no Centro de Emprego e visa colmatar uma lacuna existente que é dar uma resposta rápida, num curto espaço de tempo, ou seja, requalificar.” (Amadis – Coordenador).

Anais, Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, reforça esta ideia:

“A tentativa da requalificação profissional. Pode ser uma motivação para as pessoas querem aprender uma nova profissão e mudarem de área profissional.”

A resposta dada por Ari (Formador), exemplifica o tipo 2:

“Como positivo será também se o formando encarar este modelo como uma possibilidade de aquisição de novos conhecimentos ou reciclagem de outros.”

Por seu lado, Amadis (Coordenador), identifica como aspecto positivo o tipo 3:

“Até aqui a resposta eram os cursos EFA e a formação modular, agora existe a possibilidade de trazer os desempregados à formação, requalificá-los para depois retomarem o mercado de trabalho. Será isso idealmente, mas também não é tão fácil quanto isso.”

Quando questionados sobre a existência de aspectos positivos, a emergir dos CQEP, os oito entrevistados foram unânimes respondendo afirmativamente. Seis elementos da equipa referiram que o aspecto positivo mais significativo, é a continuidade do trabalho realizado pelos extintos centros. Esse trabalho, traduzia-se no acolhimento dos adultos, na informação das ofertas disponíveis, no diagnóstico e posterior encaminhamento para a tipologia mais adequada ao perfil do adulto, e quando encaminhados para processos de RVCC de nível escolar, profissional ou de dupla certificação, o acompanhamento de todas as fases, que culminava com a certificação de competências:

“Num cenário hipotético, sim podem. Na medida em que estes centros vão substituir a antiga rede de centros e vão proporcionar aos adultos uma via alternativa de completar um ciclo de estudos ou obter uma carteira profissional.” (Abigail- Formadora)

“Desde logo porque orientam para uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação; encaminham para uma integração qualificada no mercado de emprego e permitem desenvolver, para adultos, Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de âmbito Escolar e Profissional.” (Ari – Formador)

Outro aspecto positivo identificado por dois entrevistados diz respeito à resposta que muitos adultos aguardam para terminar os seus processos que ficaram suspensos ou para outros que querem dar início a um processo. Amélia (Tutora) afirma que,

“Ainda existem muitas pessoas que ficaram com os seus processos suspensos e muitas outras que por vários motivos não tiveram oportunidade de se inscreverem e encontram-se sem certificação.”

Como já referimos, encontram-se neste momento cerca de 55.000 adultos a aguardar novas orientações para poderem retomar os seus processos de RVCC que se encontram suspensos.

Por seu lado, Amadis aponta, como um dos pontos fortes dos CQEP, a bandeira do rigor a levar acabo nos novos centros, sendo este um dos possíveis motivos para a extinção dos CNO:

“Tendo presente algumas alterações, que possam ser feitas em torno do rigor, estas mediante a sua implementação poderão reflectir aspectos positivos. Se isso era uma crítica a ser feita aos extintos centros então poderá ser um aspecto positivo, depois se verá.”

Quando questionados sobre a existência de aspectos negativos no modelo do Programa Vida Activa, seis dos oito elementos entrevistados responderam afirmativamente à questão.

O aspecto mais referenciado relaciona-se com a desadequação das ofertas formativas à procura e/ou aos interesses e necessidades dos formandos que são chamados para terem formação:

“Principalmente, ao nível das pessoas mais qualificações que pretendem, fazer um tipo de formação e são encaminhadas para outras. Procuram especialmente línguas mas são sempre encaminhados para outras formações. Deveria existir um ajustamento entre a procura e a oferta.” (Anais – TDE)

Dois entrevistados referem que a obrigatoriedade destas formações para os desempregados subsidiados gera alguma desmotivação e resistência por parte deste público:

“... alguma da formação foi imposta aos adultos sem estes terem opção de escolha, não tendo em conta as suas escolhas de formação.” (Alice – Profissional RVC)

“Creio que só faz sentido se os formandos fizessem uma formação na sua área e não numa área à sorte, que nem tão pouco vai de encontro com os seus interesses.” (Amélia – Tutora)

Segundo Amadis, embora esta formação tenha em vista uma requalificação profissional ela *“não prepara para uma nova saída profissional”*. Embora no seu princípio, como refere o coordenador, *“É uma formação que visa dotar o adulto de mais competências para integrar o mercado de trabalho”*.

Por seu lado, dois elementos da equipa técnico-pedagógica, apontam como aspecto negativo a reduzida duração horária da formação.

A maioria dos elementos da equipa técnico-pedagógica, seis entrevistados, respondeu à questão sobre os aspectos negativos que os futuros CQEP poderão produzir. Dois elementos, (Amadis e Artur, Coordenador e Tutor respectivamente), alegaram não terem conhecimentos suficientes para responder à questão.

Um aspecto que é referido por cinco dos oitos elementos entrevistados, é a ocorrência dos mesmos erros atribuídos aos Centros Novas Oportunidades.

“Sim. Exactamente os mesmos que os dos CNO, se não for feito um ajustamento das metas a atingirem.” (Abigail – Formador)

“Os mesmo aspetos, que os extintos Centros de Novas Oportunidades, se os mesmos erros forem cometidos. Por exemplo se o processo de seleção dos candidatos/formados não for o mais rigoroso e se depois o acompanhamento não se adequar a determinadas dificuldades dos formandos, julgo que não irá no geral produzir aspetos positivos.” (Ari – Formador)

“Os mesmos que os antigos CNO, porque não devem ser muito diferentes e se a pressão das metas persistir, acho que não existirão grandes mudanças e podemos cair no facilitismo.” (Amélia – Tutora)

“Se incorrerem nos mesmos erros dos CNO, o facilitismo.” (Anais – TDE)

“Numa 1ª fase, acho que o objectivo do governo quando extinguiu os ex-Centos Novas Oportunidades, foi dar uma lufada de ar fresco aos novos centros, aos CQEP, alterando o nome, a estrutura, alterando a abrangência no entanto a nível de estrutura acho que vai passar pelo mesmo funcionamento dos CNO.” (Alice – Profissional RVC)

É ainda de salientar, que apenas Ada (Formadora) referiu *“a perda de muitos profissionais qualificados”* com o despedimento colectivo de milhares de profissionais aquando da extinção da rede de Centros Novas oportunidades, como um aspecto negativo inerente aos CQEP.

No que diz respeito aos aspectos a melhorar no Modelo Vida Activa, três dos oito entrevistados consideram que o modelo poderia ser melhorado se existir um ajustamento entre a oferta formativa e as necessidades de formação por parte dos formandos.

“... melhoraria a seleção dos formandos, adequava as pretensões dos formandos à formação.” (Amélia – Tutora)

“Ir ao encontro das necessidades e pretensões dos adultos (...) Daria às pessoas a oportunidade de uma requalificação.” (Anais – TDE)

Outro aspecto referenciado por dois elementos da equipa é o aumento da carga horária da formação. Alice (Profissional RVC) neste sentido, afirma que também considera importante um reforço na componente prática destas formações.

“Canalizava a oferta da formação para a procura, aumentava a carga horária e aumentava também a componente prática da formação.”

Por seu lado, Ari (Formador), coloca no centro das melhorias a implementar requisitos a exigir aos formandos:

“[Melhoraria] Essencialmente dois aspectos, limitar a idade dos formandos para o máximo de 55 anos e fazer um diagnóstico rigoroso das competências e das dificuldades dos formandos.”

Verificamos que Ada (Formadora), refere que o aspecto principal a melhorar no Programa Vida Activa está relacionado com o atraso sistemático na “ *implementação do CQEP*”.

Em contrapartida, dois elementos, Abigail (Formadora) e Artur (Tutor), referem que não possuem informação suficiente para responder a esta questão.

Quando questionados sobre que aspectos melhorariam nos novos Centros, tendo em conta a actual legislação seis entrevistados não souberam responder à questão.

Ari (Formador) refere como o principal aspecto a melhorar: “*algumas fases do processo: o acolhimento, o diagnóstico e o encaminhamento.*”

Por seu lado, Alice (Profissional RVC), aponta limitações no novo sistema de avaliação subjacente ao processo de RVCC:

“Há um aspecto que vai ser inovador relativamente aos CQEP, que é uma avaliação quantitativa, o que não vai muito de encontro com a filosofia do processo, Não sei na prática como será desenvolvido, mas melhoraria este aspecto.”

Podemos mencionar que a grande diferença entre a Iniciativa Novas Oportunidades e o Programa Vida Activa, é que a primeira parece estar centralizado em torno dos CNO e do processo de RVCC, enquanto o segundo Modelo suspendeu o funcionamento dos CQEP e dos processos de RVCC, valorizado e apostando na formação modular direccionada a desempregados subsidiados.

5. PERSPECTIVAS DA EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA SOBRE O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Quando questionados sobre o futuro da Educação e Formação de Adultos em Portugal, verificamos que não existe uma convergência nas respostas da equipa técnico-pedagógica, já que estas foram diversificadas.

Porém constatamos que três dos oito entrevistados, referem que o futuro da EA está intimamente ligado às exigências do mercado de trabalho, independentemente da forma que esta se revestir.

“O futuro da formação de adultos em Portugal dependerá essencialmente de um conjunto de prioridades do mercado de emprego, na perspectiva de qualificar profissionais com vista à promoção do aumento da competitividade das empresas.” (Ari – Formador)

“Na minha opinião o futuro vai de encontro à filosofia da Iniciativa Novas Oportunidades, dos Centros Novas Oportunidades, mas melhorados. Dar sempre formação e fazer com que as pessoas se mantenham sempre activas e actualizadas, indo de encontro às necessidade de mercado.” (Artur – Tutor).

“Não vai ser um futuro muito risonho, porque parece que não existem verbas para investir nesta área. Apesar de hoje em dia termos de ser versáteis, apesar do mercado de trabalho ser muito exigente, apesar da certificação de competências ser fundamental aliada à formação contínua.” (Alice – Profissional RVC)

Neste sentido, Guimarães (2011) indica que com a introdução do PRODEP I, em 1989, emergiram propostas de *educação e formação para a competitividade* que se tornaram mais relevantes na última década. Começa-se a valorizar o incremento da produtividade, da competitividade, da empregabilidade através da educação. Assim sendo, a educação passa a ser encarada como uma forma de promover o capital humano e os educadores de adultos transformaram-se em técnicos da aprendizagem ao longo da vida (Guimarães, 2011).

Abigail (Formadora) diz esperar que o futuro da EA em Portugal *“evolua para um maior empenho na valorização do Ensino Profissional”*.

Em contrapartida, Anais (TDE) expressa a vontade que a EA no nosso país recaia principalmente sobre o *“ensino recorrente, estruturado de outra forma e com horários mais adequados”* e que se consiga *“separar a formação de adultos da parte da educação”*.

Amadis (Coordenador) refere que independentemente da intensidade das medidas com que a Educação de Adultos está revestida no nosso país, ela está *“assegurada”*. Afirma que o que é necessário é *“apostar na formação inicial e na formação contínua ao longo da vida; seja ela EFA, seja ela RVCC, seja ela formação modular certificada”*.

Uma visão diferente, menos positiva foi apontada por Amélia (Tutora) denotando uma certa descrença da EA, no nosso país:

“ O futuro não está muito risonho neste campo. Noto um mau investimento, os formandos não têm escolhas, hoje estão a fazer uma formação ainda não a concluíram ou mal a concluem já são chamados para iniciar outra, independentemente da área. Já existe uma nova profissão que é fazer formação.”

Verificámos que as ações de formação são muitas vezes impostas, como é o caso das formações do Modelo Vida Activa. Como não existem alternativas, encaminham-se os beneficiários de prestações sociais para as dinâmicas de uma “formativite aguda”. (Ribeiro, 2012). Segundo a autora, as atuais políticas públicas de educação, formação e emprego incumbem no indivíduo a responsabilidade de este se encontrar desempregado e por consequência, excluído.

Em relação às representações dos oito elementos da equipa entrevistados sobre a mudança de política educativa efectuada recentemente no campo da Educação de Adultos em Portugal, quatro entrevistados afirmaram não concordar com a mudança operada já que prejudicou muitos adultos que desenvolviam processos de RVCC:

“Creio que esta mudança veio prejudicar muitos adultos que tinham processos RVCC de nível escolar e/ou profissional a decorrer e que estão a aguardar por novas medidas para poderem terminá-los e desta forma, verem reconhecidas as suas competências.” (Abigail – Formadora)

“Não concordo com a mudança, não concordo com o desmantelamento da rede de Centros Novas Oportunidades, acho que deveriam reformular, melhorar mas não extinguir. E hoje, encontramos-nos numa situação de impasse. Estamos a falar de alterações que eram para serem implementadas em Abril de 2013 e que ainda não tem data prevista para iniciar. Ninguém tem conhecimento. E esta medida atingiu de forma negativa a vida de milhares de adultos que têm os seus processos suspensos.” (Alice – Profissional RVC)

“...o Programa antigo merecia e precisava de ajustamentos mas não a sua total extinção.” (Ada – Formadora)

“ Uma medida que não concordo, e que é nova, é a interdição de pessoas reformadas à Formação”. (Amélia – Tutora).

Em contrapartida, Ari (Formador) refere que considera positiva a mudança operada:

“[Esta mudança será tanto mais significativa] se possibilitar a melhoria da situação profissional, se facilitar a progressão na carreira e se melhorar a autoestima, autoconfiança e autonomia.”

Artur (Tutor) considera que a mudança de política educativa foi essencialmente economicista:

“ [e que o] objectivo agora é trazer os adultos novamente aos centros para que possam retomar os processos que estão suspensos e/ou iniciar novos processos”.

Por sua vez, Amadis (Coordenador) considera que estamos na transição entre ciclos, o das Novas Oportunidades e um outro e assistimos ao fechar de um ciclo que ainda está por definir:

“ ... a rede pode ser implementada de novo, com menos centros, tudo bem, mas a rede deve ser reactivada. Se calhar com mais calma, com menos pressão de metas, mas que deve ser retomada, essencialmente na vertente profissional. Porque neste momento todas as respostas são todas de dupla certificação. Falta aqui, uma resposta apenas na vertente profissional”.

Perspectiva diferente manifestou Anais (TDE) que refere que do seu ponto de vista não identifica qualquer mudança significativa.

“ Acho que a mudança deveria passar pela separação entre a parte escolar e a parte profissional, dando aos adultos a oportunidade de escolha. Os problemas que existiam continuam a existir e sinto que estamos a travar as pessoas de fazerem as formações que pretendem, com a dupla certificação.”

Portugal e a maior parte dos países da União Europeia, tem até 2020, como objectivos traçados a solidificação de uma educação ao serviço da economia, que segundo Canário *et al* (2012), produz novas formas de desigualdade escolar e social e que se institui como um instrumento de produção de conformidade social (Rummert e Alves, 2010; citados por Canário *et al*, 2012). Segundo os autores, o panorama atual da nossa sociedade, (desemprego estrutural de massas, precarização dos vínculos laborais, aumento das qualificações) estabelece um plano de conservação do controle social da hegemonia.

CAPÍTULO IV –CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta o conjunto de conhecimentos reunidos neste estudo, que teve como finalidade principal a compreensão das alterações na problemática do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, após um período marcado pela Iniciativa Novas Oportunidades, somos conduzidos a reconhecer que o processo de reestruturação dos Centros Novas Oportunidades para os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, confunde-se na sua própria essência e distingue-se na sua prática.

Da análise da portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março que regula a criação, organização e o funcionamento da rede nacional de CQEP e que determina o domínio de intervenção dos CQEP, Martins J. (2013, p. 328) denota que *”o que sobressai na lógica de atuação do Estado é a permanência da orientação procedimental.”* Segundo o autor,

“Permaneça o apelo a uma lógica de candidatura aos possíveis parceiros da acção pública. Valoriza-se uma lógica territorial de intervenção que apela à utilização e às potencialidades dos recursos do local. Procura-se avançar no sentido de promover respostas singularizadas para situações muito particulares dos grupos e dos indivíduos que habitam os territórios.” (Martins, 2013, p. 328)

O autor verifica também que se redefine,

“... o papel dos técnicos de RVCC para técnicos de ORVC onde o alargamento do papel inerente à categoria anterior e a sobrecarga de funções apenas se parece justificar por razões meramente económicas e ainda na intenção avaliadora de classificar e quantificar o processo de RVC o que vai ao arremio das metodologias avaliativas até agora seguidas neste modelo de educação e formação de adultos.” (Martins, 2013, p. 329)

Podemos mencionar que a grande diferença entre o Modelo da INO e o da Vida Ativa, parece ser que o primeiro esteve centralizado em torno dos Centros Novas Oportunidades e dos processos de RVCC, enquanto o segundo Modelo parece manter em suspenso o funcionamento dos CQEP e dos seus processos, estando focado na formação modular destinada a desempregados, preferencialmente, subsidiados.

Através desta investigação, propusemo-nos estudar as representações de uma equipa técnico-pedagógica de um Centro de Formação Profissional do Norte do país, que de forma direta trabalhou com o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Tentamos de facto, evidenciar as suas representações

relativamente às funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO; às representações sobre o modelo extinto da INO e seus centros; às representações sobre o novo modelo implementado e os CQEP; e às suas perspetivas sobre o futuro da Educação de Adultos.

Quanto á questão das representações sobre as funções dos elementos da equipa, verificamos que os intervenientes na sua maioria, sabem especificar as suas principais funções bem como as dos seus colegas. Contudo, existem algumas limitações que podem ser explicadas pela separação de modalidades de processo de RVCC (escolar e profissional). É de referir que os intervenientes do processo de RVCC de nível Secundário, não reuniam com os intervenientes de processo de RVCC Profissional ou de nível Básico. Mesmo quando os processos de RVCC conferiam uma dupla certificação. Segundo, Martins, J. (2012) as respostas dos entrevistados confirmam que o profissional de RVCC é uma figura central durante todas as fases do processo e um elo de ligação entre os adultos e os restantes membros da equipa técnico-pedagógica. Consideramos também importante referir que como as ações de formação realizadas pelos entrevistados, eram muito específicas, estas também não facilitariam o conhecimento das funções em causa.

Quanto às representações sobre o modelo extinto da INO e seus centros, construídas pelos elementos da equipa técnico-pedagógica, constatamos que os aspetos referidos nas questões referentes à INO e nas questões referentes aos Centros Novas Oportunidades, são praticamente os mesmos, demonstrando que os elementos entrevistados confundem a Iniciativa Novas Oportunidades com os Centros Novas Oportunidades. Consideramos, que o processo de RVCC teve um impacto de tal ordem nas práticas profissionais dos elementos constituintes da nossa amostra que estes acabam por reduzir um programa a uma modalidade.

Relativamente às representações dos participantes neste estudo sobre o Modelo Vida Ativa e os CQEP, verificámos que a maioria dos elementos da equipa técnico-pedagógica aponta como ponto forte do Modelo da Vida Ativa, a possibilidade de requalificação profissional e como ponto fraco a desadequação da oferta formativa à procura e à real necessidade de formação. É de salientar, que como aspetos positivos dos CQEP, os entrevistados referiram a continuação do trabalho desenvolvido nos CNO e como aspetos negativos foi evidenciada a possibilidade de ocorrência dos mesmos erros referenciados aos CNO.

Relativamente às perspetivas sobre o futuro da Educação de Adultos, sobressaiu a ideia que não existe uma convergência nas respostas dos nossos entrevistados. Quanto ao futuro perspectivado, a nossa amostra traduz considerações várias, que assumem suposições como; a ligação inerente entre a EA e as exigências de mercado; a ideia de que se deve apostar e valorizar o Ensino Profissional; a crença que o futuro da EA deve estar ligado ao Ensino Recorrente; que o futuro da EA está ligado a um tipo de *formativite* pouco eficaz e até à suposição que a EA está “assegurada”, independentemente da forma como esta se reveste. Verificamos também que a maioria dos entrevistados, não concorda com a mudança ocorrida entre a INO e o Modelo Vida Ativa, considerando-a uma mudança economicista, que prejudicou muitos adultos que desenvolviam processos de RVCC.

A partir das representações evidenciadas neste estudo, consideramos, que novos estudos e reflexões podem ser realizados de forma a aprofundar as questões relacionadas com as semelhanças e as diferenças entre a INO e o Modelo Vida Ativa, nomeadamente no que concerne às práticas profissionais dentro da nova rede de centros.

Temos plena consciência das limitações que esta investigação apresenta, no que diz respeito ao número reduzido de participantes, que não caracteriza a abrangência de responsabilidades, tarefas e funções da equipa e, da impossibilidade de realizar generalizações. Porém, consideramos que a informação obtida, é rica em conteúdo produzido pelos testemunhos recolhidos em forma de entrevista.

Outra limitação detetada, prende-se com o facto de a investigadora no passado, ter feito parte da equipa técnico-pedagógica, na qualidade de Profissional de RVC. Esta ocorrência pode ter favorecido a criação de uma atmosfera de confiança no desenrolar das entrevistas mas em simultâneo, pode ter influenciado as apreciações dos entrevistados.

Apontamos também como uma limitação, o facto dos CQEP ainda não se encontrarem em pleno funcionamento e, os entrevistados não deterem informação suficiente para produzirem uma reflexão crítica sobre o Modelo Vida Ativa. Desde a criação dos Centros de RVCC, à sua alteração para os Centros Novas Oportunidades, até à sua extinção e criação dos fantasmagóricos Centros para a QEP, as equipas técnico-pedagógicas têm enfrentado inúmeros constrangimentos.

Apesar das limitações enunciadas, podemos enumerar alguns contributos como a natureza exploratória deste estudo e a sua pertinência, que pode constituir um pequeno

primeiro passo para novas investigações aprofundadas nesta área da Educação de Adultos.

Verificamos que a Educação de Adultos atravessa, neste período, um caminho de incertezas e de mudança. Esperamos que esta situação evolua da não existência de uma política específica na EA, para um crescimento durável e sustentado com ações sistemáticas, produzidas por recursos humanos especializados através de financiamentos capazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2011), *Avaliação da Iniciativa “Novas Oportunidades” numa escola com 3º Ciclo do distrito de Lisboa*, Tese de Doutoramento em Educação (Avaliação em Educação), Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves, F. C. (2002), “A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, nº 1, 2 e 3, 77-87.
- Ávila, P. (2008), *A Literacia dos Adultos. Competência-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta.
- Bardin, L. (1995), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barros, R. (2005), “Contributos para uma Sociologia Política do Campo da Educação de Adultos em Portugal, *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia*, pp. 139-142.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação*, Porto, Porto Editora.
- Canário, R. (1999), *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*, Lisboa, Educa.
- Canário, R. et al. (2012), *Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos*, Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia, 19 a 22 de Junho de 2012, Universidade do Porto.
- Capucha, L. (2010), *Qualificar os Portugueses: Uma Prioridade no Presente e no Futuro. Novas Oportunidades 2010-2015*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Castro, R. (org.) (2006), “Educação de adultos em Portugal: modos de pensar e de fazer”, *Forum* 39, pp 51-98.
- Castro, R. (org.) (2007), “Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores”, *Educar*, n. 29, pp.63-81.
- Cavaco, C. (2007), “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais”, *Revista de Ciências da Educação*, nº 2, pp.21-34.
- Cavaco, C. (2008), *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*, Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Educação de Adultos), Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Clemente, M. (1992), *El Análisis de contenido: Características Generales y Análisis Categorical*, *Psicología Social*, Madrid, Eudema, pp. 169-207.

- Coutinho, C. (2005), *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*, Braga, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011), *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*, Coimbra, Almedina.
- CNE (2012), *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Delors, J. (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto, Edições ASA.
- DGEEC (2012), *Estatísticas da Educação 2010/2011: Adultos*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- Esteves, M. (2006), Análise de Conteúdo. In Lima, J. & Pacheco J. (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto, Porto Editora.
- Ferreira, M. (2012), *O trabalho colaborativo da equipa técnico-pedagógica de um Centro Nonas Oportunidade*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores), Lisboa, Escola Superior Educação Almeida Garrett.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993), *O inquérito: teoria e prática*, Oeiras, Celta.
- Gomes, M. (2012), *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*, Tese de doutoramento em Sociologia, Lisboa, Departamento de Sociologia do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
- Guimarães, P. (2009), *Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal: Diversos sentidos para o Direito à Educação*, Braga, UM/UEA.
- Guimarães P. (2010), “Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança”, *Ensaio: aviação das políticas públicas Educação*, vol. 18, n. 69, p. 775-794.
- Guimarães, Paula & Barros, Rosana (2011), Adult educators’ identities in transition: changes occurred within adult education and training policy in Portugal (1999-2005), Comunicação apresentada no evento ESREA Conference Aveiro, 24 a 26 de Novembro de 2011, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Instituto Nacional de Estatística (2011), *Indicadores Sociais 2010*, Lisboa, INE.
- Lavoura, P. (2011), *As expectativas e o impacto da certificação na vida do adulto*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Leitão, J. (coord.) (2003), *Cursos de Educação e Formação de Adultos: orientações para a acção*, Lisboa, DGFV.
- Lima, F. (2012a), *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa
- Lima, F. (2012b), *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa

- Lima, L. (org.) (2004), *Educação de Adultos. Forum III*, Braga, Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. (2004), “Do Apendar a ser à aquisição de competências para competir: Adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem”, *Revista Galego-Portuguesa de psicología e Educación*, V9, nº 11, pp 9-18.
- Loureiro, A. (2006), *O Trabalho, o Conhecimento, os Saberes e as Aprendizagens dos Técnicos de Educação de Adultos Numa ONGDL - Contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação*, Tese de Doutoramento em Educação, (Sociologia da Educação), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Loureiro, A. e Cristóvão, A. (2008), A relação dos técnicos de educação de adultos com o discurso pedagógico oficial: um caso a norte de Portugal, *Educação e Sociedade*, vol. 29, n. 105, pp. 1113-1135.
- Loureiro, A., Costa, M., Caria, T. (2011), O trajecto profissional de adultos com formação académica elevada: o caso de técnicos do Terceiro Sector em Portugal, *Revista Educação em Questão*, vol.41, nº27, pp. 59-80.
- Loureiro, A. (2012a), “Novos” territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos, *Revista Lusófona de Educação*, 20, pp. 123-139.
- Loureiro A. et al (2012b), Sociologia e Educação de adultos, Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia, 19 a 22 de Junho de 2012, Universidade do Porto.
- Martins, A. (2012), *Educação de Adultos e Formação dos seus Profissionais: contributos para reflexão*, Relatório de estágio em Ciências da Educação, (Formação, Trabalho e Recursos Humanos), Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Martins, J. (2012), *Os profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências: análise crítica de um processo de profissionalização*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, (Educação de Adultos), Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Martins, J. (2013), *Das políticas às práticas de Educação de Adultos – Lógicas de acção, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Mendonça, M. e Carneiro, M. (2009), *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*, Caderno 1 - Primeiros Estudos da Avaliação Externa, Lisboa, UCP e ANQ.
- Moreira, L. (2008), *Os Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e certificação de Competências nos percursos de vida dos indivíduos. O passado (memórias), o presente (experiências presentes) e o futuro (projectos)*, Tese de Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social, Porto, Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- Nico, B. e Nico, L. (2011). “Qualificação de adultos no interior sul de Portugal: para onde?”. in Bravo Nico & Lurdes Nico (orgs.). *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*, Mangualde, Edições Pedagogo, pp. 9-25.

- Nico, B. (coord.) (2013). *Educação e Formação de Adultos no Alentejo. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Período de 2000-2005*, Magualde, Edições Pedagogo.
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portela, S. (2011), *Das histórias de vida às vidas com história. O impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação e Formação, Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Ribas, B. (2004), *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Educação de Adultos), Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho.
- Ribeiro, P. (2012), *Da relação com a formação à formação com Relação - Vivências, experiências e (re)significações em processos de “Formação para a Inclusão”*, Tese de Mestrado em Educação e Formação de Adultos, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rodrigues, E. (2011), *Avaliação da satisfação dos formandos dos Cursos de Educação e Formação de nível secundário*, Tese de Mestrado em Gestão Escolar, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Silva, A. (1990), *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*, Porto, ASA.
- Silva, E. (2010), *O Curso EFA no Universo da Educação de Adultos: Uma Avaliação Crítica com Base num Estudo de Caso*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Educação de Adultos), Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Silvestre, C. (2011). *Educação e formação de adultos e idosos uma nova oportunidade*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Sitoe, R. (2006), “Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico?”, *Comportamento Organizacional e Gestão*, V. 12, n.º 2, pp. 283-290.
- Teodoro, A. e Aníbal, G. (2007), “A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal”, *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 13-26.
- Valente, A., Carvalho X., Carvalho A. (2009), *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*, Caderno 3 - Primeiros Estudos da Avaliação Externa, Lisboa, UCP e ANQ.
- Yin, R. (2010), *Estudo de caso: planeamento e método*, Porto Alegre, Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho - Cria e aprova a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

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

Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho - Estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações, bem como o respetivo modelo de evolução para qualificações baseadas em competências.

Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro - Cria e aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.

Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março - Regulamenta a criação dos Centros Para a Qualificação e o Ensino Profissional

Despacho n.º 1709-A/2014, de 3 de fevereiro – Determina a afetação dos recursos humanos aos CQEP

SITES CONSULTADOS

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P. (2013).
(<http://www.anqep.gov.pt>, 11/12/2013)

ANEXOS

Anexo 1- Guião da entrevista à equipa técnico-pedagógica

Tema das perguntas	Perguntas da entrevista
Grupo temático I – Elementos de identificação	1. Género
	2. Qual a sua idade?
	3. Quais são as suas habilitações académicas?
	4. Tem feito Formação Profissional nos últimos cinco anos? 4.1. Se sim, quais? 4.1.1. Considera que tais formações lhe têm sido úteis profissionalmente? Justifique a sua resposta. 4.2. Se não, porquê?
	5. Qual é a sua experiência profissional na Educação de Adultos? (tipos de EA em que participou...)
	6. Qual a sua experiência profissional enquanto elemento da equipa técnico-pedagógica?
Grupo temático II – Funções dos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO	7. Quais são as principais funções dos formadores num processo de RVCC?
	8. Quais são as principais funções dos Tutores num processo de RVCC?
	9. Quais são as principais funções do TDE num processo de RVCC?
	10. Quais são as principais funções do Profissional de RVC num processo de RVCC?
	11. Quais são as principais funções do Coordenador num processo de RVCC?
	12. Quais são as alterações mais significativas que pensa, serem implementadas na constituição da nova equipa técnico-pedagógica? 12.1. Concorda ou discorda com estas alterações na constituição da equipa?
Grupo temático III – Representações da equipa técnico-pedagógica sobre o modelo extinto do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades e seus Centros	13. Considera que o modelo do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades teve aspetos positivos? 13.1. Se sim, quais?
	14. Considera que os Centros Novas Oportunidades tiveram aspetos positivos? 14.1. Se sim, quais?
	15. Considera que o modelo do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades teve aspetos negativos?
	15.1. Se sim, quais?

	16. Considera que os Centros Novas Oportunidades tiveram aspetos negativos? 16.1. Se sim, quais?
	17. Que aspetos, melhoraria no modelo do Programa/Iniciativa...)?
	18. E nos Centros Novas Oportunidades?
	19. Considera que o Programa Vida Ativa tem aspetos positivos? 19.1. Se sim, quais?
Grupo temático IV – Representações da equipa técnico-pedagógica sobre o novo modelo implementado e os Centros para a Qualificação e Formação Profissional (CQEP)	20. Considera que os CQEP poderão produzir aspetos positivos? 20.1. Se sim, quais?
	21. A Considera que o modelo do Programa Vida Ativa tem aspetos negativos? 21.1. Se sim, quais?
	22. Considera que os CQEP poderão produzir aspetos negativos? 22.1. Se sim, quais?
	23. Que aspetos, melhoraria no modelo do Programa/Vida Ativa?
	24. E nos CQEP tendo em conta a atual legislação?
	25. Na sua opinião qual será o futuro da Educação e Formação de Adultos em Portugal?
	26. O que pensa sobre a mudança de política educativa efetuada recentemente no campo da Educação de Adultos em Portugal?

Anexo 2- Grelha de verificação da entrevista à equipa técnico-pedagógica

Grupo temático I – Elementos de identificação								
	Abigail	Ari	Amélia	Artur	Anais	Amadis	Alice	Ada
1. Género	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino
2. Qual a sua idade?	43	34	42	52	54	50	36	34
3. Quais são as suas habilitações académicas?	Licenciatura em Ensino de Português.	Licenciatura em Ensino de Filosofia e sou Técnico Superior de Higiene, Segurança e Saúde no trabalho.	Tenho o 12º ano de escolaridade.	Bacharelato em Engenharia Eletrotécnica, licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica e atualmente estou a frequentar o 2º ano de mestrado, na área das Tecnologias Educativas.	Licenciatura em Psicologia.	Licenciatura em Sociologia.	Licenciatura em Psicologia; pós-graduação em Psicologia Clínica e mestrado em Psicologia Escolar.	Licenciatura em Português-Inglês (via ensino); pós-graduação em Cultura Portuguesa e outra em Intervenção Social em grupos de Risco.
4. Tem feito Formação profissional nos últimos cinco anos?	Sim.	Sim	Sim, mas muito pouca.	Sim.	Sim, poucas.	Sim.	Sim.	Sim.

4.1. Se sim, quais?	Referencial de Competências Chave de nível Secundário e Formação para os Centros Novas Oportunidades.	Prevenção do Consumo do Tabaco; O papel do Diretor de Turma; O ensino/aprendizagem das competências; Os Processos de RVCC, Os Cursos EFA e a formação Modular; Avaliação; Apresentação de Manuais Escolares e as áreas Curriculares não Disciplinares.	Higiene e segurança alimentar.	Principalmente na área técnica, embora também tenha também realizado alguma formação proposta pela escola, pelo centro de professores. Formação de ITED, Domótica e Autómatos Programáveis.	Formação sobre a plataforma SIGO e sobre a formação; a título pessoal tenho assistido a alguns congressos sobre violência doméstica.	Tanto propostas pelo Instituto como pela ANQ, especificamente no âmbito do processo RVCC.	Formações associadas a alterações no âmbito do processo RVCC, a nível escolar e profissional.	Participei num seminário sobre as Novas Oportunidades e fiz uma formação sobre a Espera Ativa.
4.1.1. Considera que tais formações lhe têm sido úteis profissionalmente? Justifique a sua resposta.	Sim, claro. A formação promove a evolução do profissional e ajuda a ampliar os campos de trabalho e áreas de interesse.	Considero, O perfil do formador utiliza como ferramenta de trabalho o conhecimento. Neste sentido, as formações são relevantes para a atividade que exerço como formador sobretudo nos Processos RVCC, Cursos EFA e formação Modular.	Considero que sejam importantes, mas no meu caso, não tenho disponibilidade. Ou dou formação ou faço formação.	Sim, bastante úteis. Não só pela constante atualização de conhecimentos, como também pelo aumento da capacidade de transmissão de conhecimentos aos adultos e/ou aos formandos.		Ajudam-nos sempre a qualificar-nos a nível da atuação e ao mesmo tempo considero importante esta postura da Instituição face à nossa atividade.	A aquisição de conhecimentos e a participação de outros colegas de outros Centros Novas Oportunidades, permitiu que houvesse uma partilha de experiências e de uniformização de práticas do próprio processo.	Para mim todas as apostas no reforço do desempenho profissional são uma mais-valia, é fundamental existir uma atualização de conhecimentos uma vez que as realidades estão em constante mudança.
4.2. Se não, porquê?					Não, porque não insiro nem ações, nem formandos no SIGO.			

5. Qual é a sua experiência profissional na Educação de Adultos? (tipos de EA em que participou...)	Profissional de RVC de nível Básico e nível Secundário; Formadora na área de Cultura, Língua, Comunicação e em Cursos EFA.	Desde 2007 que mantenho experiência profissional na Educação de Adultos. Na Educação de Adultos já trabalhei nos processos de RVCC, Cursos EFA e Formação Modular diversificada. Sendo que nos dois últimos tipos continuo a ministrar formação. Já fui mediador, formador de diversas áreas (CLC, CP, CE, HSHST), já participei em sessões de Júri de Validação e Certificação de Competências. Ultimamente em cursos EFA também já assumo a coordenação.	Participei em processos de RVCC e em Formações Modulares mas essencialmente dou formação em cursos EFA.	A minha experiência passa pelo Processo RVCC PRO, enquanto tutor e avaliador e como formador de formações modulares, sempre na área técnica.	Nos cursos EFA e nos processos de RVCC, principalmente a nível de diagnóstico e encaminhamento.	Ora bem, quando surgiram pela primeira vez os cursos EFA, no Instituto, havia uma 1ª fase em que os Técnicos de Orientação Vocacional faziam o balanço de competências e, eu fiz esse trabalho. Depois exerci funções como Coordenador da Formação, que abarca as formações modulares, os cursos EFA e depois exerci funções também como Coordenador do CNO.	Tenho experiência enquanto formadora, profissional de RVC e como mediadora de cursos EFA.	Tenho experiência no processo de RVCC de nível secundário, em cursos EFA e em Formações modulares.
6. Qual a sua experiência profissional enquanto elemento da equipa técnico-pedagógica?	De fevereiro de 2009 a dezembro de 2011.	De 2008 a 2011.	Desde 2010.	Desde meados de 2006 a dezembro de 2001.	Entre 2007 a 2011.	De meados de 2006 a dezembro de 2001.	Desde meados de 2007 até dezembro de 2011.	De 2009 a 2011.

7. Quais são as principais funções dos formadores num processo RVCC?	Enquanto formadora no CNO do IEFP, na área de CLC, as minhas principais funções passaram pelo acompanhamento do adulto na elaboração do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, no que respeita à desocultação de saberes e competências em diversos contextos. Num Processo de RVCC, o formador tem como objetivo ajudar o adulto a identificar e valorizar as suas competências, tendo sempre por base a sua experiência de vida. Compete ainda ao formador desenvolver a formação complementar e participa nos júris de certificação.	Resumidamente o formador é o técnico que atua em diversos contextos, modalidades, níveis e situações de aprendizagem, com recurso a diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação, estabelecendo uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, tendo em atenção as exigências atuais e prospetivas do mercado de emprego.	Essencialmente, verificar o que é que o candidato consegue...fazer não, mas falar, demonstrar a sua experiência, mostrar se tem de facto competências na área profissional. Porque realmente é o que nós fazemos, verificar o que eles conhecem.	No Processo de RVCC, para além da função de tutor e de avaliador, que ia alternando com o meu colega, também desempenhei a função de formador em módulos não certificados pela via da experiência. As principais funções são ministrar a formação de acordo com o referencial e acompanhar os adultos mediante as suas necessidades.	Na minha opinião os formadores devem ter um papel ativo nos diagnósticos dos processos de RVCC, em conjunto com o TDE e o profissional de RVC; para além de todo o trabalho de Validação e Reconhecimento de Competências.	No processo RVCC, é articular com os Profissionais RVC, o levantamento e a validação de competências e, posteriormente complementar todo o processo com formação. Apoiando sempre e acompanhando sempre, todas as fases do processo, umas mais intensamente outras menos intensamente.	É fazer a ponte entre o adulto e o referencial e fazer as orientações necessárias para que o adulto consiga demonstrar as suas competências a nível pessoal, social, familiar, profissional para construir o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.	Orientar e tal como as siglas indicam Reconhecer e Validar as competências do adulto tendo sempre a preocupação de que o adulto esteja consciente do que se trata este tipo de qualificação.
--	--	--	--	--	--	--	---	--

8. Quais são as principais funções dos Tutores num processo RVCC?	Não tenho muito conhecimento sobre o processo de RVCC Pro nem das funções dos intervenientes. Nunca trabalhei nesta área.	As funções do Tutor são dar formação especializada no domínio da educação e formação de adultos mediante os referenciais cujas saídas profissionais estão regulamentadas por legislação específica.	As principais funções dos tutores são encaminhar e explicar o que é pretendido, passar a informação para o avaliador e encaminha-los para o júri de certificação.	Inicialmente faz-se um reconhecimento de todos os conhecimentos e de todas as competências do adulto, e posteriormente o tutor encaminha e acompanha o adulto para a formação modular que não é validada, na entrevista técnica.	Sei muito pouco sobre isso. O tutor deve principalmente desempenhar um papel de acompanhamento e supervisionamento do adulto na forma como ele faz determinadas tarefas em contexto de trabalho.	O Tutor, em articulação com o Avaliador faz um diagnóstico das competências profissionais do adulto e acompanha-o durante o processo de RVCC PRO. Numa fase posterior encaminha-o para formação, se esta for necessária.	Os tutores trabalham diretamente com o processo RVCC PRO. Numa 1ª fase, o tutor faz uma avaliação do Portefólio profissional que os adultos foram produzindo ao longo do processo. Depois numa 2ª fase, faz uma entrevista técnica, onde existe uma avaliação das competências de acordo com o referencial da saída profissional em causa. Por fim, o Tutor também tem um papel ativo na sessão de Júri de Certificação.	Não sei, nunca trabalhei em sistema de Tutoria.
9. Quais são as principais funções TDE num processo RVCC?	Na minha perspectiva as principais funções dum TDE passam por acolher o adulto, isto é, estabelecer um primeiro contacto de modo a	É o técnico responsável pelo acolhimento e coordenação do trabalho do técnico administrativo; dinamiza sessões de diagnóstico com o candidato e	Verificar se o candidato tem um perfil uniforme para fazer parte de uma turma e encaminhar os candidatos mais ou menos com as mesmas	Não tenho muito conhecimento, não é dentro da minha área, não sei muito sobre isso.	Deve fazer várias sessões com o adulto, coletivas e individuais de forma a conhecer e reconhecer o verdadeiro perfil do adulto. O que acontecia no	É o Profissional que faz o acolhimento, a receção, é o 1º Técnico que acolhe e enquadra o adulto, procura verificar as suas	O TDE tem várias funções. Primeiro, o TDE faz o acolhimento do adulto que é a transmissão da informação de toda a oferta	Considero que tem um papel extremamente importante, no entanto, está limitado face ao processo em si. Ou seja, face aos objetivos

clarificar as ofertas formativas existentes e explicar o funcionamento do Processo de RVCC e analisar o perfil do candidato através do currículo, entrevistas individuais ou coletivas e/ou com o preenchimento de instrumentos/fichas de diagnóstico especificamente previstas para o efeito. A partir daqui procede ao encaminhamento do adulto para o processo formativo mais adequado. O TDE também deve registar no SIGO as sessões de diagnóstico e encaminhamento, sendo que, por vezes, esta tarefa acaba por cair nas mãos do Profissional de RVC. Já desempenhei funções de Profissional de RVC durante dois anos, no Centro de	define a melhor resposta, encaminhando-o para ofertas educativas ou formativas, internas ou externas aos Centros Novas Oportunidades	equivalências.		processo RVCC era uma forte pressão para fazer um encaminhamento para processo devido aos números. Não havia tempo nem disponibilidade, nem preocupação em fazer um diagnóstico, o mais correto possível. Eu sei que não somos perfeitos e os erros existem, mas tudo tem um limite. Eu concordo com o processo e a filosofia do RVCC mas não com a forma como foi implementado. Embora, nos cursos EFA não se note tanto a pressão das metas, ela também existe. Existem cursos, que quando chegam às minhas mãos já estão formados, e que na realidade nem 25% dos formandos têm perfil para o realizar. Mas ou porque estão desempregados ou	necessidades e dar a melhor resposta e encaminhamento.	formativa do Centro de Formação e do Processo de RVCC, depois faz um diagnóstico para saber qual é a vertente para a qual o adulto está mais vocacionado e por último faz o encaminhamento.	que são propostos e às metas que se pretendiam alcançar.
--	---	-----------------------	--	--	---	--	---

	Promoção Educativa e Desenvolvimento Comunitário de Sabrosa, nessa altura, mais precisamente no ano de 2006/2007, ainda não existia a figura de Técnico de Diagnóstico, de modo que essa função era da competência do Profissional de RVC, só em 2008 essas funções foram delegadas para o TDE.				são subsidiados são obrigados a ficar e a fazer o curso em questão. Isto acontece muito, na formação da Vida Ativa.			
10. Quais são as principais funções do Profissional de RVC num processo RVCC?	A função primordial do Profissional de RVC é de facto participar conjuntamente com os formadores na orientação e construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens do adulto. Ser o elo de ligação entre o adulto e o Centro Novas Oportunidades. Cabe ainda ao Profissional de RVC registar no SIGO as sessões de reconhecimento	As funções do Profissional de RVC prendem-se com o desenvolvimento da metodologia de balanço de competências e da construção de portefólios reflexivos de aprendizagens.	Acho que estou a baralhar isto. O profissional RVC é aquele que vai orientando ao longo do percurso os candidatos em conjunto com o tutor.	Faz um trabalho de orientação e encaminhamento do adulto numa fase inicial do processo, onde o adulto constrói um portefólio e acompanha o adulto em todas as fases do processo que termina com a sessão de júri de certificação.	O acompanhamento do adulto durante todas as fases do processo e o balanço e o reconhecimento das suas competências.	Já tem um trabalho mais específico, um trabalho com o adulto ao nível da sua história de vida, o seu percurso de vida explorando o melhor possível a atividade do adulto, evidenciando as competências que depois serão importantes para a sua certificação.	O profissional de RVC é uma figura vital em todas as etapas do processo, acompanha o adulto muitas vezes desde o acolhimento até à sessão de júri de certificação. Dá também apoio aos formadores, no processo de RVCC básico, secundário e aos tutores e avaliadores no processo de RVCC profissional.	Explorar a história de vida do adulto de forma a orientá-la para aspetos sociais e profissionais no sentido de se poder explorar vários temas e aspetos pedidos pelo Referencial de Formação.

	e participar nas sessões júri de certificação.						Relativamente, ao adulto, o Profissional de RVC apoia, orienta e acompanha-o, desde a fase de balanço de competências, construção do PRA até à organização e preparação das sessões de Júri de Certificação. Para além destas funções, exerce todas as funções administrativas, como o atendimento ao público, o atendimento telefónico, a organização do dossier técnico-pedagógico, a introdução dos dados na plataforma SIGO e na plataforma profissional; entrega certificados e diplomas e também dá algum apoio ao Coordenador, fazendo a ponte	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

							entre os diferentes elementos da equipa.	
11. Quais são as principais funções Coordenador num processo RVCC?	Coordenar e manter motivada a equipa Técnico-Pedagógica.	O Coordenador para além de coordenar as equipas e o processo em si, na minha opinião deve garantir o cumprimento dos princípios, normas e procedimentos estipulados, contribuindo para a transparência, credibilidade e legitimação social do processo.	Não tenho informações sobre o papel do coordenador.	Deve ter um papel importantíssimo durante todo o processo, o papel de elo de ligação entre todos os membros da equipa técnico-pedagógica.	Eu acho que o papel do coordenador seria essencialmente, que todos os membros da equipa, estariam a par de todas as alterações no processo, uma figura que promova a coesão na equipa. O que nunca aconteceu neste centro.	O trabalho do Coordenador é exatamente coordenar, juntar, unir, motivar a equipa para que possa funcionar bem, para que possa dar resposta aos adultos o mais adequada possível. É ajudar a equipa a tirar dúvidas, a definir objetivos, planos e apoiar. Fazendo a ponte também com o Diretor e com a Instituição, quer levando preocupações, questões quer trazendo orientações para a equipa. Estar muito no terreno.	Deveria ser a organização da equipa técnico-pedagógica, deveria fazer a ponte entre o CNO e todas as instituições. Falo de protocolos entre várias entidades para que o processo pudesse ser desenvolvido e aqui também refiro, protocolos e algum cuidado com os recursos físicos que muitas vezes não reúnem as melhores condições. Para mim o Coordenador, deveria ter um papel ativo no acompanhamento do processo, nomeadamente nas sessões de Júri de Certificação e nas reuniões	Gerir e orientar a equipa de trabalho.

							técnico-pedagógicas.	
12. Quais são as alterações mais significativas que pensa que serão implementadas na constituição da nova equipa técnico-pedagógica?	Não sei responder a esta questão, de todo que não sei	Vejo duas alterações possíveis: formar equipas que potenciem um verdadeiro trabalho em grupo, de complementaridade e de entreajuda no sentido de centrar o adulto como o principal objetivo do processo e a segunda alteração terá que ver com a seleção dos diferentes profissionais, não só pelo currículo apresentado mas e muito importante pela realização de uma entrevista presencial com questões chave do processo.	Não tenho informação sobre a nova constituição da equipa.	Não sei, desconheço a legislação. Mas se manterem a estrutura do processo RVCC PRO, não creio que existam grandes alterações. Vão precisar sempre de alguém que desempenhe o papel de avaliador e depois todo o encaminhamento terá de ser feito por um profissional dessa área. Mas não tenho conhecimentos em termo de legislação o que está previsto para a constituição das equipas.	Na minha opinião, acho que não deveria existir o processo RVCC escolar e, logo as alterações na equipa passariam por aí. Pelos formadores da vertente escolar e de um menor papel do profissional de RVC no processo. E acho que as pessoas que trabalharem nos CQEP deveriam estar afetas exclusivamente aos CQEPS.	A única coisa que eu sei que foi feita, a única alteração que eu tenho conhecimento é que na candidatura, os recursos humanos propostos são todos técnicos do IEFP.	Não tenho de todo muito conhecimento, no entanto sei que o papel do profissional RVC, vai deixar de ser tão presente durante as diferentes fases do processo, nomeadamente nas sessões de Júri de Certificação.	Não tenho muito conhecimento, embora penso que ninguém tem. Penso que a equipa vai ser muito reduzida e que como não vão existir concursos, cada centro, cada CQEP terá que usar os recursos humanos que possui.
12.1. Concorde ou discorde com estas alterações na constituição da equipa?	Não Sei responder	Concordo com todas as alterações que possam melhorar o processo.	Não tenho conhecimentos.	Não tenho uma ideia muito bem formada sobre isto, mas não creio que possa ser muito diferente da que existia nos CNO, se não, não funcionará.	Não tenho conhecimento sobre essas alterações.	Pois não sei muito bem se concordo ou não. Não tenho muita informação. Os profissionais vão ter que assumir um papel muito	Discordo. Do meu ponto de vista, a formação da equipa em si, não é um aspeto negativo. As falhas existentes, sim devem ser	Discordo. Do meu ponto de vista, as pessoas que são qualificadas, que têm experiência nesta área foram dispensadas e não creio que

						importante, no enquadramento, na receção, acolhimento, depois na análise da história de vida e no encaminhamento. Nas outras fases não sei.	melhoradas, mas não passa pela alteração da equipa mas sim das consequências dos objetivos que tínhamos que cumprir, e que se não os alcançássemos, o nosso posto de trabalho ficava em perigo. Bem, de uma maneira ou de outra fomos todos despedidos, não por sermos maus profissionais mas sim por questões políticas.	vão ser contratadas. Toda a experiência destes profissionais vai se perder e vão demorar imenso tempo a formar novos profissionais em vez de utilizar os que já existem. Acho que cerca de 5000 técnicos e formadores, foram dispensados dos CNO.
13. Considera que o modelo do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades teve aspetos positivos?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
13.1. Se sim, quais?	A iniciativa Novas Oportunidades aumentou o nível de qualificação dos jovens e dos adultos sendo uma nova oportunidade de completar os	O processo de RVCC permite valorizar as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida em contextos	De facto existem muitas pessoas qualificadas, com competências profissionais, sem a respetiva certificação, sem um documento	Relativamente ao eixo dos Adultos, acho que teve muitas vantagens. Embora no global creio que às vezes fosse duvidoso a forma como foi	No eixo dos adultos, sim. Porque de outro modo muitas pessoas não teriam uma oportunidade para serem certificadas.	A Iniciativa Novas Oportunidades tem a ver fundamentalmente com o objetivo de elevar a	Vou falar da minha experiência, do eixo dos adultos. Foi uma oportunidade que os adultos	Dar a oportunidade de qualificar os portugueses.

	estudos a todos aqueles que entraram na vida ativa com um baixo nível de escolaridade. Muitos jovens enveredaram pelo ensino profissional, completando o ensino secundário e obtendo uma certificação profissional, permitindo-lhes deste modo entrar no mercado de trabalho mais aptos e qualificados. Penso que um dos aspetos positivos a destacar é o facto deste modelo ser uma alternativa de formação e qualificação da sociedade portuguesa.	informais e não-formais e a experiência de vida é passível de ser formalizada e validada, como as aprendizagens formais o são. Por outro lado, estabeleceram-se relações muito importantes com instituições de várias áreas que potenciaram outros projetos e que permitiram do meu ponto de vista que todos pudessem de igual modo ter a nova oportunidade, independentemente de viver no norte, centro ou sul, ou do interior.	comprovativo. E este modelo foi de facto uma mais-valia para quem se inscreveu.	desenvolvido. Mas trouxe muitas vantagens porque foi uma forma dos adultos voltarem à escola, fazerem formação e terem contacto com as novas tecnologias, de poderem enriquecer todo um currículo e melhorarem a sua vida, sobretudo a nível profissional. Muitos deles tiveram a oportunidade de progredir na empresa e muitos outros tiveram a oportunidade de emigrar e de poderem trabalhar em empresas estrangeiras que exigem uma certificação profissional.	Especialmente na área profissional, considero que foi muito positivo a certificação profissional. No eixo dos jovens, não acho que trouxe grandes alterações, visto que o Centro de formação sempre deu resposta a este público.	qualificação dos portugueses a nível escolar e profissional. E isso foi conseguido. Muitos formandos e muitos adultos beneficiaram desta oportunidade de dupla certificação.	tiveram de ver reconhecidas as suas competências quer a nível escolar quer a nível profissional. Outro aspecto que considero muito positivo e que foi notório, relaciona-se com as novas tecnologias. Os adultos puderam adquirir e melhorar as suas competências a este nível.	
14. Considera que os Centros Novas Oportunidades tiveram aspetos positivos?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
14.1. Se sim, quais?	Destaco o papel de dinamizadores e de facilitadores na aproximação do Programa Novas	Não me querendo repetir penso que a questão para ser bem respondida deriva da anterior,	A Certificação dos adultos que conseguiram chegar ao fim do processo, porque a	Tanto a nível da certificação profissional como da certificação escolar, o	A certificação profissional que proporcionou a muita gente o reconhecimento	Muito importante, processo RVCC é uma metodologia	. Acabam por ser os mesmos que os da Iniciativa, o reconhecimento	Essencialmente, validar formalmente competências.

	Oportunidades à população em geral.	ou seja, o processo em si, sem excluir ninguém deu uma nova oportunidade a pessoas de várias áreas, com conhecimentos/competências adquiridas ao longo da vida. Para ser mais explícito os Centros de Novas Oportunidades permitiram que aquelas pessoas que no seu tempo por razões diversas abandonaram os seus estudos, pudessem obter uma maior escolaridade, diferente que valoriza as aprendizagens associadas às capacidades, conhecimentos e atitudes relevantes para o mundo do trabalho.	maior parte já tinha experiência profissional, já trabalhava na área, só lhe faltava uma certificação. Um documento que lhes permitisse comprovar as suas competências e até melhorar a sua carreira profissional.	reconhecimento e a certificação das competências foi muito positivo. Só o facto destes adultos, voltarem à escola, à formação, terem contacto com as novas tecnologias, já foi muito vantajoso.	devido e a uma melhoria na sua vida essencialmente a nível profissional.	inovadora, claro que essa metodologia exige por parte das equipas algum cuidado também, porque certificar pela via da experiência requer algum cuidado. Mas para muitos adultos os CNO e o processo RVCC permitiu fazer alguma justiça às suas competências e às suas habilitações escolares e profissionais. Um outro aspeto positivo, relacionado com este CNO estar implementado no IEFP, prende-se com o facto de ser muito mais fácil dar uma resposta após o encaminhamento do adulto.	de competências e aumentar a qualificação dos adultos. Pela minha experiência pessoal posso afirmar que muitos sem esta certificação perderiam os seus postos de trabalho e outros não tinham conseguido progredir na sua carreira profissional.	
15. Considera que o modelo do Programa/Iniciativa	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.

Novas Oportunidades teve aspetos negativos?								
15.1. Se sim, quais?	Como aspeto negativo aponto o facto de serem estabelecidas metas, o que dificulta um trabalho pautado pelo rigor, qualidade e exigência. As metas a atingir acabam ainda por condicionar os encaminhamentos dos adultos, sendo estes muitas vezes encaminhados para, por exemplo, o Processo de RVCC sem que tenham um perfil adequado. O encaminhamento do adulto para um Processo de RVCC implica que este tenha uma vasta experiência de vida e competências efetivamente adquiridas, nas mais diversas áreas incluindo a nível da língua estrangeira.	Cito dois aspetos de ordem técnica: as metas exigidas e a duração do processo RVCC.	Para mim o principal aspeto negativo é a seleção dos candidatos e dos formando que muitas vezes eles pretendem fazer uma determinada formação, e são encaminhados para outra.	O aspeto negativo que identifico, foi a falta de alguma qualidade, exigência principalmente em alguns percursos escolares.	Serviu de facto como propaganda política e não houve rigor em termos de diagnóstico e de processos RVCC.	Claro que tudo tem aspetos positivos e negativos, nada é perfeito. Quer ao nível de funcionamento das próprias equipas, do funcionamento dos recursos, as coisas nem sempre são o ideal como a própria aplicação da metodologia. Há coisas que podem ser sempre melhoradas. Muitas vezes não tínhamos os recursos necessários e existia a pressão dos objetivos, estes são certamente aspetos negativos.	O principal aspeto negativo tem a ver com as metas e com os objetivos, quer a nível individual quer a nível de Centros Novas Oportunidades. Isso fez com que o processo a dada altura deixa-se de ser tão exigente e fez com que existisse concorrência entre os centros em vez de um trabalho em rede. Os financiamentos dependiam dos resultados obtidos. O facilitismo e a falta de exigência fez com que o processo deixasse de ser tão credível como era antigamente.	Ao nível do encaminhament o deveria existir um maior rigor.

16. Considera que os Centros Novas Oportunidades tiveram aspetos negativos?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
16.1. Se sim, quais?	As metas sem dúvida, pelos motivos que já referi. Os principais aspetos negativos dos CNO e da Iniciativa Novas Oportunidades, do meu ponto de vista foram os números excessivos que pretenderam alcançar.	Considero negativo o facto de a formação dada a todos os profissionais envolvidos ser insuficiente e o tempo de preparação dos mesmos para os diferentes tipos não ser o mais adequado. Acrescento a rivalidade criada entre CNO dentro da mesma área que nunca ou muito raramente funcionaram em rede.	A seleção de candidatos e o facilitismo em que se caiu devido às metas a atingir.	A discrepância dos processos e do funcionamento entre os centros, creio que o seu funcionamento deveria ser igual entre os CNO.	A certificação de pessoas que não tinham competências.	O funcionamento dos centros. Aqui no Instituto tanto o Coordenador, como o Diretor não estavam afetos a tempo inteiro. Logo existiam várias tarefas que recaiam sobre os profissionais RVC e, sobre outros membros da equipa. Haviam elementos da equipa que não estavam a tempo inteiro e isso foi um aspeto negativo.	Em 2007, o grau de exigência no diagnóstico e encaminhamento era muito diferente, o processo era mais longo e os adultos tinham mais horas de formação. Com a implementação de grandes metas a atingir, os centros começaram gradualmente a cair no facilitismo. Uns mais que outros.	Os aspetos negativos são consequências dos objetivos impostos, esta situação leva a que fatores como a duração e exigência no processo não fossem adequados a cada um dos adultos.
17. Que aspetos, melhoraria no modelo do Programa/Iniciativa Novas Oportunidades?	Um dos aspetos a melhorar passa, na minha opinião, por facultar aos adultos formação na área das Tecnologias de Informação e	Desde logo o processo de seleção dos candidatos/formados. Depois o acompanhamento adequado a determinadas	A seleção e o encaminhamento dos candidatos.	Uma maior exigência na parte escolar. E a nível profissional creio que deveria existir uma componente mais prática e numa maior envolvência	Mudaria fundamentalmente o tipo de diagnósticos efetuados.	No eixo dos adultos, nos CNO, os aspetos a melhorar ou a colmatar seriam os recursos humanos, os	No modelo, melhoraria o aspeto da facilidade associado às metas nos centros e nos curso EFA	Não discordo da pretensão de querer certificar um número gigantesco de adultos, não concordo é com a pressão que

	Comunicação concomitantement e ao decorrer do Processo de RVCC, nível secundário. Introduzir também uma área de ensino/aprendizagem dedicada à leitura, escrita, já que nos deparamos com muitos adultos com muitas dificuldades ao nível da redação escrita.	dificuldades dos formandos e por fim prolongaria o tempo/duração do processo.		entre os formandos/adultos e o tecido empresarial, fazer essa ligação.		recursos físicos e os objetivos, as metas. Nos cursos EFA, seriam as metas e as condições em que têm de ser implementados, que muitas vezes não são as ideais. Outro aspecto, que queria salientar é que os cursos profissionais, a maioria dos cursos EFA são todos de dupla certificação, e deveria existir a possibilidade de os candidatos poderem realizar um curso apenas profissional.	aumentaria a componente prática de formação.	existiu e que existe, dos números, das metas.
18. E nos CNO?	Melhoraria a fase de diagnóstico, que não seria condicionada por números a alcançar.	A logística era algo que mudaria, mais e melhor sensibilização junto das instituições, no sentido, de criar sinergias entre os envolvidos.	Talvez a exigência na certificação, ou seja, existir uma maior exigência e por consequência não existir pressão de números nem de metas.	Em termos materiais; os recursos e os espaços físicos.	O trabalho em rede entre os centros, que foi praticamente inexistente.	Os recursos humanos, terem uma equipa completa a trabalhar no centro.	Melhoraria a exigência a nível de diagnóstico, o adulto tem que ter competências a nível de organização, de escrita e de informática. Abolia as metas e os objetivos megalómanas e	O encaminhament o adequado dos adultos, se calhar para formações de base, antes de realizarem o processo. A grande lacuna, acho eu, é na parte da escrita, da interpretação e das TIC.

							apesar de existir uma carta da Qualidade, uniformizava o funcionamento de todos os Centros, a todos os níveis.	
19- Considera que o Programa Vida Ativa tem aspetos positivos?	Sinceramente, não estou a trabalhar diretamente com este modelo e não tenho informação para responder.	Sim.	Só considero que existam aspetos positivos se as pessoas não forem obrigadas a fazer formação, ou que as suas escolhas sejam respeitadas. Falo por experiência própria, eu tive uns cinco grupos de formação Vida Ativa, maioritariamente homens que trabalhavam na área da construção civil, e estavam a fazer formação na área de cozinha. O seu interesse nesta área foi nulo.	Não tenho conhecimento, sei que existem estas formações mas nunca trabalhei nestes moldes.	Sim.	Sim.	Não tenho muito conhecimento sobre a Vida Ativa, mas sim.	Sim.
19.1. Se sim, quais?	(Não responde).	Atualmente também ministro ações de formação modular no modelo Vida Ativa. Considero como aspeto positivo o facto de		(Não responde).	A tentativa da requalificação profissional. Pode ser uma motivação para as pessoas querem aprender uma nova profissão e	Na formação de adultos, a formação modular certificada da Medida Vida Ativa, é direcionada	Os adultos podem adquirir alguns conhecimentos em diversas áreas.	Podem qualificar de forma prática e científica ao mesmo tempo.

		a ação ser direcionada para as necessidades dos diferentes públicos. Como positivo será também se o formando encarar este modelo como uma possibilidade de aquisição de novos conhecimentos ou reciclagem de outros.			mudarem de área profissional.	exclusivamente a desempregados, inscritos no Centro de Emprego e visa colmatar uma lacuna existente que é dar uma resposta rápida, num curto espaço de tempo, ou seja, requalificar. Até aqui a resposta eram os cursos EFA e a formação modular, agora existe a possibilidade de trazer os desempregados à formação, requalificá-los para depois retomarem o mercado de trabalho. Será isso idealmente, mas também não é tão fácil quanto isso.		
20. Considera que os CQEP poderão produzir aspetos positivos?	Num cenário hipotético, sim podem.	Sim.	Não tenho muito conhecimento nem informação sobre os novos centros, sei que estão previstos, mas acho que devem dar continuidade	Sim.	Ninguém ainda sabe de nada. Pode ser que as coisas funcionem, que melhorem com os erros.	Sim.	Sim.	Não sei muito bem, mas se derem continuidade aos CNO, sim.

			ao trabalho que foi realizado através de processos RVCC escolar e profissional. Ainda existem muitas pessoas que ficaram com os seus processos suspensos e muitas outras que por vários motivos não tiveram oportunidade de se inscreverem e encontram-se sem certificação.					
20.1. Se sim, quais?	Na medida em que estes centros vão substituir a antiga rede de centros e vão proporcionar aos adultos uma via alternativa de completar um ciclo de estudos ou obter uma carteira profissional.	Desde logo porque orientam para uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação; encaminham para uma integração qualificada no mercado de emprego e permitem desenvolver, para adultos, Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de âmbito Escolar e Profissional.		Se o intuito for qualificar profissionais e certificá-los, penso que poderá ser muito positivo para o mercado de trabalho.		Tendo presente algumas alterações, que possam ser feitas em torno do rigor, estas mediante a sua implementação poderão refletir aspetos positivos. Se isso era uma crítica a ser feita aos extintos centros então poderá ser um aspeto positivo, depois se verá. Embora a questão de se realizar uma avaliação através de um teste, remete	A oportunidade dos adultos poderem concluir processos que estão suspensos e outros que possam ser iniciados e depois os CQEP podem funcionar como um elo de ligação e fazer o encaminhamento dos adultos para as diversas modalidades.	Ser mais uma via através da qual, os adultos podem aumentar as suas qualificações escolares e profissionais.

						para a parte escolar e, se os adultos já têm esse estigma então poderá não ser positivo.		
21-A Considera que o modelo do Programa Vida Ativa tem aspetos negativos? 21.1. Se sim, quais?	Não sei, não tenho neste momento informação para responder a esta questão.	Em primeiro lugar a idade de alguns formandos (nunca para pessoas com mais de 55 anos do meu ponto de vista), depois a enorme resistência por parte deles e por fim, a falta de conhecimentos na Língua Portuguesa e de raciocínio que para algumas áreas de formação são requisitos essenciais para a formação.	Creio que só faz sentido se os formandos fizessem uma formação na sua área e não numa área à sorte, que nem tão pouco vai de encontro com os seus interesses. E o carácter de obrigatoriedade das formações para estes candidatos que se encontram numa situação de desemprego.	Não tenho conhecimento.	Principalmente, ao nível das pessoas mais qualificações que pretendem, fazer um tipo de formação e são encaminhadas para outras. Procuram especialmente línguas mas são sempre encaminhados para outras formações. Deveria existir um ajustamento entre a procura e a oferta.	É uma formação que visa dotar o adulto de mais competências para integrar o mercado de trabalho contudo não prepara para uma nova saída profissional.	O número de horas é muito reduzida e alguma da formação foi imposta aos adultos sem estes terem opção de escolha, não tendo em conta as suas escolhas de formação.	Sim. A duração da formação, a carga horária é reduzida.
22. Considera que os CQEP poderão produzir aspetos negativos?	Sim.	Sim.	Sim.	Não sei, não sei muito sobre o seu funcionamento e por isso não posso referenciar aspetos negativos.	Sim.	Não sei responder.	Sim.	Sim.
22.1. Se sim, quais?	Exatamente os mesmos que os dos CNO, se não for feito um ajustamento das metas a atingirem.	Os mesmo aspetos, que os extintos Centros de Novas Oportunidades, se os mesmos erros forem cometidos. Por exemplo se o processo de seleção dos	Os mesmos que os antigos CNO, porque não devem ser muito diferentes e se a pressão das metas persistir, acho que não existirão grandes mudanças		Se incorrerem nos mesmos erros dos CNO, o facilitismo.		Numa 1ª fase, acho que o objetivo do governo quando extinguiu os ex-Centos Novas Oportunidades, foi dar uma lufada de ar	A perda de muitos profissionais qualificados.

		candidatos/formandos não foram o mais rigoroso e se depois o acompanhamento não se adequar a determinadas dificuldades dos formandos, julgo que não irá no geral produzir aspetos positivos.	e podemos cair no facilitismo.				fresco aos novos centros, aos CQEP, alterando o nome, a estrutura, alterando a abrangência no entanto a nível de estrutura acho que vai passar pelo mesmo funcionamento dos CNO.	
23. Que aspetos, melhoraria no modelo do Programa/Vida Ativa?	Não sei.	Essencialmente dois aspetos, limitar a idade dos formandos para o máximo de 55 anos e fazer um diagnóstico rigoroso das competências e das dificuldades dos formandos.	Para quem está a dar formação, melhoraria a seleção dos formandos, adequava as pretensões dos formandos à formação.	Não sei.	Ir ao encontro das necessidades e pretensões dos adultos e provavelmente poderiam ser mais longos e serem mais práticos. Daria às pessoas a oportunidade de uma requalificação	Uma maior aproximação da oferta formativa ao mercado de trabalho.	Canalizava a oferta da formação para a procura, aumentava a carga horária e aumentava também a componente prática da formação.	A implementação dos CQEP.
24. E nos CQEP tendo em conta a atual legislação?	Não sei responder.	Mudava sobretudo algumas fases do processo: o Acolhimento, o diagnóstico e o Encaminhamento.	Sinceramente não tenho conhecimento sobre a legislação, a única informação que tenho é que estão abertas as inscrições.	Não tenho conhecimento sobre a legislação.	Neste momento não tenho informação sobre a diferença entre os CNO e os CQEP. Neste momento para mim só mudou o nome.	Ainda não tenho informação para responder a esta questão.	Há um aspeto que vai ser inovador relativamente aos CQEP, que é uma avaliação quantitativa, o que não vai muito de encontro com a filosofia do processo, Não sei na prática como será	Não tenho conhecimento sobre a legislação dos CQEP.

							desenvolvido, mas melhoraria este aspeto.	
25. Na sua opinião qual será o futuro da educação e formação de adultos em Portugal?	Penso e espero que o futuro da educação e formação de adultos no nosso país evolua para um maior empenho na valorização do Ensino Profissional.	O futuro da formação de adultos em Portugal dependerá essencialmente de um conjunto de prioridades do mercado de emprego, na perspectiva de qualificar profissionais com vista à promoção do aumento da competitividade das empresas.	O futuro não está muito risonho neste campo. Noto um mau investimento, os formandos não têm escolhas, hoje estão a fazer uma formação ainda não a concluíram ou mal a concluem já são chamados para iniciar outra, independentemente da área. Já existe uma nova profissão que é fazer formação.	Na minha opinião o futuro vai de encontro à filosofia da Iniciativa Novas Oportunidades, dos Centros Novas Oportunidades, mas melhorados. Dar sempre formação e fazer com que as pessoas se mantenham sempre ativas e atualizadas, indo de encontro à necessidade de mercado.	Acho que talvez voltar ao ensino recorrente, estruturado de outra forma e com horários mais adequados e, separar a formação de adultos da parte da educação.	Neste momento, as respostas aos adultos serão para manter, está assegurada a formação de adultos em Portugal, ora mais intensamente ou menos intensamente. Apostar na formação inicial e na formação contínua, ao longo da vida, seja ela EFA, seja ela RVCC, seja ela formações modular certificada.	Não vai ser um futuro muito risonho, porque parece que não existem verbas para investir nesta área. Apesar de hoje em dia termos de ser versáteis, apesar do mercado de trabalho ser muito exigente, apesar da certificação de competências ser fundamental aliada à formação contínua.	Espero que continue a haver uma aposta neste campo. A formação de adultos deveria pautar-se por mais exigência, deveria ser mais adaptável a cada uma das situações.
26. O que pensa sobre a mudança de política educativa efetuada recentemente no campo da educação de adultos em Portugal?	Creio que esta mudança veio prejudicar muitos adultos que tinham processos RVCC de nível escolar e/ou profissional a decorrer e que estão a aguardar por novas medidas para poderem terminá-los e desta forma, verem reconhecidas as	No geral a mudança é positiva. Porém ela será tanto mais eficaz se possibilitar a melhoria da situação profissional, se facilitar a progressão na carreira e se melhorar a autoestima,	Nem tudo está mal. Uma medida que não concordo, e que é nova, é a interdição de pessoas reformadas à formação.	Foi uma mudança mais economicista, derivada não tanto de aspetos técnicos. O objetivo agora é trazer os adultos novamente aos centros para que possam retomar os processos que estão suspensos e/ou iniciar novos processos.	Acho que a mudança deveria passar pela separação entre a parte escolar e a parte profissional, dando aos adultos a oportunidade de escolha. Os problemas que existem continuam a existir e sinto que estamos a travar as	Fechamos um ciclo, as Novas Oportunidades e iniciamos outro, ainda não sabemos muito bem como. Acho que a rede pode ser implementada de novo, com menos centros, tudo bem, mas a rede dever ser	Não concordo com a mudança, não concordo com o desmantelamento da rede de Centros Novas Oportunidades, acho que deveriam reformular, melhorar mas não extinguir. E hoje,	Considero que o Programa antigo merecia e precisava de ajustamentos mas não a sua total extinção.

	suas competências.	autoconfiança e autonomia.			as pessoas de fazerem as formações que pretendem com a dupla certificação. Não sinto nenhuma mudança significativa com a alteração de políticas de Educação de Adultos.	reativada. Se calhar com mais calma, com menos pressão de metas, mas que deve ser retomada, essencialmente na vertente profissional. Porque neste momento todas as respostas são todas de dupla certificação. Falta aqui, uma resposta apenas na vertente profissional.	encontramo-nos numa situação de impasse. Estamos a falar de alterações que eram para serem implementadas em Abril de 2013 e que ainda não tem data prevista para iniciar. Ninguém tem conhecimento. E esta medida atingiu de forma negativa a vida de milhares de adultos que têm os seus processos suspensos.	
27. Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?	Não.	Não.	Não.	Relativamente às sessões finais de júri, eu penso que estas deveriam ser realizadas por uma pessoa idónea, qualificada, dentro de cada área, que fizesse uma avaliação final e principalmente que transmitisse ao adulto uma nova motivação para completar a formação que lhe falta. Demonstrando a importância da	Não.	Não, portanto acho que os CQEPS, fazem sentido, porque existe muita gente que vai reunindo competências que não estão validadas nem certificadas.	Não.	Apesar de todas as dificuldades e entraves encontradas, ser formadora de RVCC NS foi uma função com inúmeros aspetos positivos, nomeadamente tudo aquilo que pude aprender e vivenciar em termos de realidades que não a minha.

				mesma através de exemplos práticos do contexto de trabalho e que mostrasse a importância vital da certificação profissional no mercado de trabalho.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--